

**esec**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Alexandra Martinho Ricardo

# Relatório Final

Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutor Ana Coelho

Arguente: Prof. Doutor Bartolomeu Paiva

Orientador: Prof. Doutor Vera do Vale

Data da realização da Prova Pública: 12, Novembro de 2014

Classificação: 16 Valores



**esec**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Alexandra Martinho Ricardo

# **Relatório Final**

Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutor Ana Coelho

Arguente: Prof. Doutor Bartolomeu Paiva

Orientador: Prof. Doutor Vera do Vale

Data da realização da Prova Pública: 12, Novembro de 2014

Classificação: 16 Valores

## **Agradecimentos**

Em primeiro lugar quero agradecer à professora orientadora Vera do Vale e à educadora cooperante que tanto me ajudaram e apoiaram nesta fase.

Importante não esquecer a minha colega de estágio, Mafalda Ruivo, pelo apoio e excelente trabalho de equipa.

Dedico este trabalho ao meu pai e à minha mãe pelo esforço que fizeram para poder continuar a minha formação e à minha irmã Joana que tanto me ajudou na elaboração deste Relatório.

A todos, um grande bem-haja.



**Título:** Relatório Final

**Resumo:** Neste trabalho pretende-se refletir sobre todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, quer em aula quer em estágio, evidenciando sempre as experiências-chave. Estas foram fontes de aprendizagem preponderantes para o resto da sua formação e futura profissionalização.

A reflexão deve ser uma prática recorrente em educação. Ela dá a oportunidade de resolver problemas, tomar decisões e acima de tudo avaliar a postura do adulto. Só através da reflexão o educador pode compreender as necessidades mais intrínsecas de cada criança e apropriar a sua prática educativa. Permite ainda ver as crianças como seres competentes que devem ser escutadas e respeitadas, para que cresçam inseridas num ambiente centrado nelas. Em suma, a reflexão permite ao educador fornecer instrumentos a si próprio para construir conhecimentos sobre os processos e resultados educativos. Esta ideia é sugerida também por Bruner (1986) quando afirma que refletir e experienciar permite construir significados dando origem a novas possibilidades.

Refletir implica também pensar nas experiências-chave de cada estágio. As grandes aprendizagens desta prática passaram pela Abordagem de Mosaico, Autismo, as Artes no Jardim de Infância e ainda a Importância das brincadeiras no espaço Exterior.

**Palavras-chave:** Abordagem de Mosaico; autismo; ética profissional; Arte, espaço Exterior.

**Title:** Final Report

**Abstract:** In this work the student pretends to reflect on all the work developed throughout the school year, either in class or on stage, always highlighting the key experiences. These were predominant sources of learning for the rest of her education and future professionalization.

Reflection should be a common practice in education. It gives the opportunity to solve problems, make decisions and foremost assess the adult's posture. It is only through reflection that the teacher can understand the most intrinsic needs of each child and adapt this educational practice. It also allows to see children as competent beings who should be listened to and respected. This idea is also suggested by Bruner (1986) when he says that reflecting and experiencing allow to construct meanings and give rise to new possibilities.

Reflect also involves thinking about the experiences of each key stage. The major learnings of this practice were based on the Mosaic Approach to Autism, Kindergarten Arts and also on the importance of playing in an outside.

**Keywords:** Mosaic; Autism; Ethics Professional; Arts and Out Side

# Índice

---





Introdução .....	2
I- Contextualização e Itinerário Formativo.....	8
1.1- A instituição e o Meio Envolvente.....	10
1.2 - Organização do Contexto Educativo .....	11
1.2.1- Caracterização do grupo .....	11
1.2.2 – Organização do grupo .....	12
1.2.3- Organização do espaço e material .....	15
1.2.4 – Organização do tempo .....	18
1.2.5- Relações Pedagógicas .....	19
1.2.6- Modelo Curricular .....	21
1.3 – Intervenção educativa. O projeto: “As Viagens da minha Vida” .....	22
II – Experiências-Chave.....	30
2.1 – Abordagem de Mosaico .....	32
2.2 – Perturbações do Espectro do Autismo.....	44
2.3 – Ética profissional.....	53
2.4 – Arte no Jardim de Infância.....	62
2.4.1- A Arte como forma de expressão.....	62
2.4.2- Arte e alguns artistas .....	65
2.5 – Importância das Brincadeiras no Exterior .....	67
2.5.1- Enfrentar os riscos.....	68
2.5.2- Contacto com a Natureza .....	69
2.5.3 - Jogos e brincadeiras no exterior .....	70
2.5.4- Relação com outras crianças .....	71
2.5.5 - Direitos naturais das crianças.....	71
Considerações Finais .....	74
Referências Bibliográficas .....	80
Apêndices .....	86
Anexos .....	152



## **Abreviaturas**

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

PEA - Perturbação do Espectro do Autismo

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

NEE – Necessidades Educativas Especiais

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância

ME – Ministério da Educação



## **Tabelas – Grelhas Analíticas de Conteúdo**

Tabela 1- Unidade de análise: crianças	143
Tabela 2 – Unidade de análise: pais das crianças	145
Tabela 3- Unidade de análise: auxiliar S.	146
Tabela 4 – Unidade de análise: Auxiliar M.	147
Tabela 5- Unidade de análise: Educadora	148



# Introdução

---





Este relatório começa por abordar a experiência que tive no estágio que realizou durante 7 meses, numa sala de 25 crianças de 5 anos, numa instituição pública de Solidariedade Social de Coimbra. Este estágio baseou-se na metodologia de trabalho de projecto. A primeira parte do relatório começa por descrever, analisar e refletir o que observei em sala, bem como algumas atividades desenvolvidas pela mesma fora do contexto do projecto. É feita a descrição dos espaços, das estratégias utilizadas pela educadora e incide ainda no projeto desenvolvido pela própria e pelas colegas.

Relativamente à metodologia de trabalho de projecto, para a educação pré-escolar é importante os adultos analisarem a sua postura e perceberem o que podem melhorar na sua prática. Desta forma é possível criar um ambiente harmonioso no Jardim de Infância para todas e para cada criança. Devem-se diversificar estratégias e adaptá-las a cada criança, só assim é possível que cada uma delas sinta que faz parte de um todo, embora seja vista como um ser individual. Este conjunto de estratégias e formas de trabalhar com as crianças pode beneficiar a metodologia de trabalho de projeto.

De acordo com Vasconcelos (2011) o trabalho de projeto subentende uma grande implicação de todos os participantes que funcionam como grupo embora seja importante a participação de cada criança como ser que tem especificidades e interesses. Esta participação individualizada pode ocorrer através da atribuição de responsabilidades ou pelos interesses e áreas fortes de cada uma. Gardner (1994) afirmou que existem oito inteligências: corporal/cinestésica, linguística, musical, logico-matemática, espacial, naturalista, intrapessoal e interpessoal - e que os seres podem estar mais dotados numa delas. Assim, facilmente se compreende que cada criança tenha interesses e necessidades diferentes.

Vasconcelos utilizou a metáfora da viagem para descrever a diferença de interesses e necessidades de cada criança, relacionando-os com o trabalho de projeto:

[O trabalho de projeto] é uma estrada por onde as crianças viajam sob a orientação de um guia e companheiro experimentado, o educador. O efeito que a viagem terá sobre cada um dos viajantes será diferentes, conforme as

características, intenções e formas de ser individuais, e também com os contornos das estrada. (...) Não é possível prever os resultados ou a exata natureza do efeito no viajante, mas é posto grande ênfase na organização e planificação da viagem para que se torne uma aventura rica, fascinante e memorável (Vasconcelos 1990, p.19)

De acordo com a publicação de Santos (2009, p.27) o trabalho de projeto fundamenta-se nas teorias construtivistas de Piaget e Vigotsky e de pedagogos como Dewey e Freinet. Segundo Dewey a abordagem de projeto permite às crianças serem ativas na sua aprendizagem, aprenderem a pensar e a resolver problemas por si mesmas e aprender a viver em sociedade, isto é, aprender a colaborar com os outros. A abordagem de Dewey foi confirmada no estágio, visto as crianças serem o motor de todo o projeto, isto é, eram confrontadas com alguns problemas e acabavam por arranjar forma de os resolver, e acima de tudo trabalhavam em grupo.

Na segunda parte deste relatório, servindo-me de um conjunto de teorias, com o intuito de melhor compreender os comportamentos observados durante o estágio, vou refletir sobre a abordagem de mosaico, perturbações do espectro do autismo, ética profissional, artes no jardim-de-infância e a importância que o espaço exterior adquire para o desenvolvimento das crianças. Estas foram consideradas as cinco experiências-chave do estágio realizado que irão ser abordadas e discutidas neste relatório.

A abordagem de Mosaico (primeira experiência-chave) é uma metodologia que em tudo dá voz às crianças e utiliza a pedagogia de participação. De acordo com Formosinho (2011, p.15) objetivo dessa pedagogia é que haja o envolvimento da criança na experiência e na construção de aprendizagens, e é esperado que este processo decorra através de experiências contínuas e interativas.

A Abordagem de Mosaico é uma forma de escuta que reconhece as crianças e os adultos (equipa educativa, pais, entre outros) como coconstrutores de significados e *experts* da sua vida. Para reforçar esta ideia Clark e Moss (2005) dão-nos a conhecer os quatro princípios desta abordagem: 1- Crianças como especialistas das suas próprias vidas; 2- Crianças jovens como hábeis comunicadores; 3- Crianças

jovens como detentores de direitos; 4- Crianças pequenas como fabricantes de significado.

A segunda experiência chave, perturbações do Espectro do Autismo, incidiu numa criança em que foram descobertas algumas destas características.

A perturbação dos Espectro do Autismo (PEA) é uma perturbação global do desenvolvimento, sendo caracterizada pelo défice extenso ou perda de funções que seriam esperadas de acordo com a idade da criança. Segundo Hewitt (2006, p.2) as principais áreas afetadas das pessoas com autismo são a comunicação, as interações sociais e a imaginação, pelo que o autor sugere que estas crianças sejam inseridas em ambientes regulares e que o adulto, crianças e comunidade educativa devam dar especial importância às mesmas.

A criança autista presente na sala onde realizei o estágio demonstrou de facto um défice nestas três áreas, obrigando o próprio Jardim de Infância a toda uma adaptação a esta realidade.

A terceira experiência-chave consiste na abordagem à ética profissional. Durante o desenvolvimento do estágio assisti sempre a situações de extremo respeito e consideração pelas crianças. Esta é uma situação exemplar uma vez que na maior parte das vezes os adultos dizem respeitar e compreender as crianças quando na realidade elas são menosprezadas e vistas como seres vazios sem qualquer capacidade de argumentar e analisar.

Segundo Moita (2012, p. 21) a ética em educação pré-escolar tem como referências os seguintes princípios: a competência, a responsabilidade, a integridade e o respeito. Esta foi talvez uma das experiências que teve maior impacto enquanto futura educadora.

A quarta experiência-chave abordada foi a importância das artes no Jardim de Infância. As artes são uma das formas mais ancestrais de expressão, pelo que não devem ser menosprezadas na educação das crianças. Estas não devem ser vistas apenas como meras conceções gráficas, mas como verdadeiras oportunidades de aprendizagem (cognitivo, emocional, social, etc.).

Por último será aprofundado a importância do espaço exterior no desenvolvimento das crianças (quinta experiência-chave). O brincar é a melhor forma de aprender e como tal é uma ferramenta essencial no desenvolvimento das crianças. Se juntarmos a este aspeto o espaço exterior, obtém-se um resultado muito mais rico, uma vez que a brincadeira ao ar livre promove a exploração, gestão do risco, coordenação motora, persistência, criatividade, expressão corporal e a satisfação.

# I- Contextualização e Itinerário Formativo

---



Como referido anteriormente, o início deste relatório começará por abordar a experiência de estágio, onde irão constar alguns itens como a caracterização da instituição e do meio envolvente, e a organização do contexto educativo. Relativamente a este último aspeto irão ser abordadas a caracterização do grupo, a organização do mesmo, a organização do espaço e materiais (oferta formativa), a organização do tempo, as relações pedagógicas e o modelo Curricular. Por último será explicado o desenvolvimento de todo o projeto construído pelas crianças com o apoio das alunas estagiárias.

### **1.1- A instituição e o Meio Envolvente**

A instituição onde a estagiei situa-se no centro de Coimbra e tem bons acessos, tanto a nível de infraestruturas como de transportes. Ao seu redor podem ser encontrados vários pontos de interesse, quer para as crianças quer para a comunidade local.

Em relação aos recursos humanos a instituição conta com quatro educadoras, um coordenador pedagógico e oito assistentes operacionais (que, conforme o que foi observado, não são em número suficiente). Por motivos financeiros é completamente impossível acrescentar um colaborador ao corpo educativo da instituição, porém, ao nível de materiais disponíveis para as crianças, a instituição está munida de materiais de qualidade e em quantidade para o desenvolvimento dos projetos.

A instituição tem um Projeto Curricular comum a todas as salas, mas cada uma delas dá relevância a aspetos diferentes, e adapta-o a cada grupo. O projeto do ano letivo 2013/2014 intitula-se “Os Enredos que cá moram”, e pretendia estimular as crianças a partirem à descoberta das origens do edifício do Jardim de Infância, bem como da história das pessoas que lá moravam. O projeto foi pensado como um conjunto de aprendizagens que são necessárias e importantes para aquele grupo de crianças (Roldão, 1999), tentando sempre trabalhar na “Zona de Desenvolvimento Proximal” para ajudar a criança a atuar ao nível máximo das suas capacidades (Vygotsky, 1979).



## **1.2 - Organização do Contexto Educativo**

### **1.2.1- Caracterização do grupo**

O grupo com que estagiei tem 25 crianças, todas elas do concelho de Coimbra, sendo constituído por 16 rapazes e 9 raparigas. Estas crianças tinham maioritariamente 6 anos de idade (os que não tinham iriam fazer brevemente).

O grupo era composto tanto por crianças mais tímidas como extrovertidas, o que exigia um trabalho extra de coordenação e motivação por parte da educadora.

A existência desta diversidade em sala permite que as crianças interajam com outras crianças muito diferentes de si, potenciando assim quer o respeito pela diversidade quer o espírito de entreajuda. Este sentido de comunidade (Katz, 1997, p.13) é importante porque faz com que as crianças sintam que pertencem e que integram verdadeiramente aquele grupo fazendo florescer o sentido de cooperação.

No grupo existe uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que foi referenciada a meio do ao letivo. Esta tem algumas características de autismo pelo que necessita de um apoio mais individualizado. Um dos interesses desta criança é o futebol e por isso eu e o par de estágio tentaram integra-la servindo-se desta modalidade.

O restante grupo é harmonioso, mas ainda assim existem alguns conflitos. A maior parte dos conflitos que existem no grupo são relacionados com a partilha de brinquedos e com a participação em jogos já iniciados pelos colegas. Estas são situações que acontecem regularmente, mas quer o orientador, quer os pais devem estar atentos para explicar às crianças que isso não é o correto. Katz (1984) refere que a família deve prestar complementos à educação no Jardim de Infância para favorecer o crescimento e desenvolvimento das crianças.

A maior parte dos pais das crianças possui como formação académica o ensino superior e trabalha na sua área de formação. Alguns já conheciam a educadora visto já terem tido filhos que estiveram em sala com a mesma.

Os pais são bastantes participativos e interessados com o que se passa na sala, mostrando-se disponíveis para ajudar em alguns projetos. Nas reuniões que eu assisti a maior parte dos pais esteve presente e participou na conversa. Importa ainda referir que para proporcionar este ambiente de troca de experiências e interação com e entre pais, a educadora servia-se de algumas estratégias para os pais ficarem mais confortáveis no grupo.

### **1.2.2 – Organização do grupo**

A organização do grupo é um aspeto muito importante nas salas de educação pré-escolar, nomeadamente a forma de gestão dos comportamentos do grupo, e distribuição do mesmo pelas atividades existentes.

Para gerir os comportamentos do grupo, a educadora recorre aos programas de incentivo e a outras técnicas. Desde início que esta deu a conhecer às crianças o que deve ser feito (a não usei a expressão “o que não se deve fazer” propositadamente, visto a educadora procurar sempre evitar utilizar a palavra “não”). As regras foram criadas e feitas com todo o grupo para que todos pudessem perceber a origem das mesmas e tivesse a oportunidade de dar a sua opinião. As regras estão expostas à porta da sala com dois intuitos: para que os pais as possam ler, e para que as crianças as pratiquem sem ser necessário recorrer à folha das regras. Para além das regras estarem escritas com uma conotação positiva, a própria educadora adota essa característica no seu discurso. Ela procura realçar sempre o comportamento que era esperado, ao invés de dizer apenas que o que a criança fez estava mal feito. A educadora costuma “ignorar” o mau comportamento, nunca o referenciando à criança, mas recorrendo aos bons exemplos como sendo aqueles que são os esperados. Segundo Webster-Stratton (2005) quando o adulto só dá atenção aos comportamentos negativos faz com que a criança sinta que este comportamento está a ser reforçado, acabando por não saber qual era o comportamento que seria esperado naquela situação.

É adotada a mesma postura por parte da educadora, relativamente às ordens. Estas são pontuais e por norma ela costuma fazer sugestões, ao invés de dar ordens.

Durante toda a observação nunca foram observados momentos de castigo. O que ocorre esporadicamente é o *time out*. Este momento é para que as crianças acalmem e possam refletir sobre o seu comportamento e postura. Este realiza-se no mesmo espaço que o puf do descanso, evitando assim que as crianças encarem aquele momento como sendo de castigo.

Para realçar os comportamentos positivos a educadora, juntamente com as crianças, criou um programa de incentivos. O que a educadora pretendia estimular era o momento de escuta ao outro, por isso, em reunião com as crianças ficou decidido que sempre que cada criança pusesse o dedo no ar e esperasse em silêncio pela sua vez para falar a educadora atribuíria uma tampa (material de desperdício) a cada uma<sup>1</sup>. Ficou também decidido que, quando alguma criança atingia as oito tampas podia escolher um material (lápiz, esferográfica, régua, borracha ou afia) para a sua bolsa. De acordo com Webster-Stratton (2005, p.59) este programa só resulta se as crianças souberem exatamente o que é pretendido, e é fulcral o envolvimento das mesmas para que elas assumam a responsabilidade do seu próprio comportamento. Esta forma de trabalhar o comportamento esperado através de recompensas é algo que é temporário. É importante que as crianças percebam que aquele programa não vai funcionar para sempre e que terão de ter o comportamento correto, isto para evitar que elas tomem o comportamento correto apenas pela recompensa. Ainda em relação ao programa de incentivos é importante referir que estes materiais foram escolhidos para fazer a articulação com o 1º ciclo. Uma vez que cada criança tem o seu material é pretendido que cada uma use o seu (quando necessário) e que se responsabilize pelo mesmo.

Outro aspeto a ser analisado neste ponto é a forma como a educadora distribui o grupo quando trabalha nos projetos e noutras atividades pontuais.

Fazendo uma análise retrospectiva da experiência de estágio, é possível perceber-se que as únicas atividades observadas em grupo foram as sessões de expressão físico-motora e a de música. Apesar de terem sido poucas as atividades em grupo, a educadora reconhecia a importância das mesmas, preferindo dividir as

---

<sup>1</sup> Ver Apêndice 1 – Fotografia 1

crianças em grupos mais pequenos de forma a facilitar a sua aprendizagem. Para Formosinho (2011) existem diversos modos de participação e envolvimento das crianças nas diversas experiências e aprendizagens – individual, em pares, em pequenos grupos e em grande grupo.

Como a educadora e a instituição trabalham por multiprojetos existem várias atividades a decorrer em simultâneo. As crianças escolhem o que querem trabalhar e vão autonomamente fazê-lo, de forma cooperativa com os colegas. De acordo com Katz (1997) esta forma de trabalho cria no grupo um sentido de “comunidade”, em que todos trabalham de formas diferentes, ou até em coisas diferentes, mas fazem-no com um objetivo comum, o de atingir algo que seja pretendido por todos. Esta premissa é também partilhada por Vasconcelos (s/d, p.12) que, baseada em Edwards, Gandini e Forman, defende que este tipo de metodologia também está ligada ao relacionamento que as crianças têm umas com as outras, uma vez que falam, fazem processos de negociação, expõe o seu ponto de vista e mostram diferentes formas de ver a mesma coisa, tudo para atingir um objetivo comum.

Durante o decorrer das atividades a educadora procura estar um pouco com cada criança para perceber as dificuldades que poderão estar a existir. Nas atividades de grande intensidade e de elevada concentração, ela procura deixar as crianças escolherem o melhor momento para a concretizarem, visto que procura ao máximo respeitar os *timings* de cada criança. Pode acontecer também parar uma atividade a meio para a criança ir brincar e depois a retomar mais tarde.

Quanto as atividades não são dirigidas procura-se igualmente prestar alguma atenção às crianças. É pretendido que o adulto vá brincar com ela de forma a reforçar os laços que tem com cada criança. Esta posição é também defendida pelo Ministério da Educação (1997), uma vez que estas realçam a importância da criança em se sentir bem e de se sentir desejada. “A relação que o educador estabelece com cada criança, a forma como a valoriza e respeita, [...] contribuem para a autoestima da criança[...]” (ME, 1997, p.54)

A educadora procura adequar as atividades ao desenvolvimento de cada criança, e sempre que possível junta as crianças em grupos que sabe que se vão

ajudar mutuamente. Esta prática é defendida por Vasconcelos (s/d, p.12) que alerta para a importância da teoria de Vygotsky (1979), segundo a qual as crianças devem trabalhar na sua zona de desenvolvimento proximal, recorrendo à ajuda de um adulto ou de outra criança.

Ainda em relação à distribuição das crianças pelas várias áreas existentes na sala (área da leitura, do quadro de giz, etc.), durante a brincadeira livre as crianças sabem que existe um limite máximo de presenças em cada área. Existiam placas com regras em todas as áreas que indicavam o número de crianças que podia lá estar<sup>2</sup>. As crianças também foram envolvidas na realização dessas placas.

### **1.2.3- Organização do espaço e material**

A instituição não foi construída de raiz, ou seja, o espaço onde hoje é o Jardim de Infância não foi construído para este fim e por isso o espaço tem algumas limitações, mas como diz a Educadora cooperante elas são vistas como desafios e não como limitações.

O edifício da instituição é composto por três andares. No primeiro encontra-se duas salas de Jardim de Infância, o refeitório e o *hall* de entrada onde começou todo o projeto da instituição<sup>3</sup>. No segundo existem duas salas de Jardim de Infância e a biblioteca. No terceiro andar está o ateliê<sup>4</sup>. O ateliê é o espaço onde as crianças podem desenvolver ao máximo a sua criatividade. Neste espaço existem inúmeros materiais que podem ter a utilização que as crianças quiserem. Katz (1997, p.91) refere que o desenvolvimento das crianças é “mais bem servido” se estiverem inseridas num ambiente rico, quer a nível de interações como a nível de diversidade de materiais.

Para além destes três pisos tem ainda uma cave onde está a sala polivalente, devidamente preparada para receber as crianças nas inúmeras atividades como expressão físico-motora. A cave dá acesso ao parque exterior, intitulado pelas

---

<sup>2</sup> Ver apêndice 1 – fotografia 2

<sup>3</sup> Ver apêndice 1 – fotografia 3

<sup>4</sup> Ver apêndice 1 – fotografia 4, 5 e 6

crianças como o “quintal”. O espaço exterior é uma área dinâmica que está constantemente em remodelação. Neste espaço as crianças têm túneis, campo de jogos, escadas de corda na árvore, cama de rede, canteiros, árvores, cubos gigantes (tipo lego), relva, um pombal (mas não tem pombos), casas de cimento construídas em proporção às crianças e escorregas. Este é um espaço bastante apreciado pelas crianças, devido à sua dinâmica. Aqui estas podem estimular todos os seus sentidos<sup>5</sup> Ele permite um número de experiências diversificadas, quer a nível de exploração das diversas potencialidades dos materiais, quer a nível de interação com as crianças de outros grupos e de outras faixas etárias, proporcionando um meio social mais vasto. O ME (1997, p.39) dá uma elevada importância ao espaço exterior, quando o mencionam como um espaço que dá um grande leque de oportunidades educativas com a possibilidade de explorar e recriar o espaço e os materiais disponíveis. Esta temática vai ser explorada de forma mais aprofundada na parte dois do presente relatório.

A sala de cinco anos onde estagiei é composta por três divisões, com passagem entre si, ou seja, existem duas paredes a separar os três compartimentos, sendo que existe sempre uma abertura que permite a passagem entre elas. Este espaço obriga a uma adaptação dos adultos e como refere a educadora a estratégia é percorrer toda a sala de mais vezes. Passado algum tempo estas têm de percorrer todo o espaço para melhor observarem as crianças, pois estando num lado da sala não é possível ter a visão global da mesma.

A sala está dividida por áreas: a dos jogos de mesa, dos jogos de tapete, do *atelier*, do puf do descanso, do pint’ideias, do quadro de giz, do cavalete, da mesa de luz, da biblioteca, da mesa contadora de histórias, do computador e da casinha. É de salientar que todas estas áreas foram escolhidas e organizadas no espaço pelas crianças<sup>6</sup>. Segundo o ME (1997, p.38), o facto de as crianças participarem na organização do espaço, permite incutir-lhes uma maior consciência da necessidade de respeitar a opinião dos outros colegas, e das verdadeiras dimensões do espaço. Além disso faz com que tenham um maior sentimento de pertença àquele espaço, e

---

<sup>5</sup> Ver apêndice 1 – Fotografias 7, 8, 9 e 10.

<sup>6</sup> Ver apêndice 1 – Fotografias 11, 12, 13, 14 e 15

permite uma maior identificação com o mesmo. Toda esta operação de organização do espaço foi acompanhada de perto pela educadora, intervindo sempre que necessário como moderadora, tendo em conta a finalidade educativa de cada área e espaço.

O ME (1997, p.38) refere ainda que o espaço e materiais devem ser o suporte para a aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo, e como tal deve ser dinâmico e ter intenções educativas, visto que ele pode ser limitador ou desafiador para toda a ação educativa.

Ao longo da experiência de estágio a verifiquei que as crianças iam perdendo o interesse por alguns materiais. Mais tarde na concretização da Abordagem de Mosaico os adultos tiveram a certeza disso, nomeadamente quando as crianças referiam que queriam jogos novos e que os livros da área da leitura estavam danificados. Porém, as restantes divisões potencializam a aprendizagem pela ação das próprias crianças, que são vistas como agentes ativos na construção do seu próprio conhecimento. De uma forma geral, de acordo com as teorias de aprendizagem ativa (construtivismo), os materiais utilizados na sala estão organizados de maneira a que as crianças possam escolher os desejam explorar (Post & Hohmann, 2007). De acordo com as Orientações Curriculares (1997) os materiais pedagógicos presentes na sala que são de livre acesso às crianças devem corresponder a diversos critérios, como: arrumação, funcionalidade, qualidade, segurança, durabilidade. A estruturação das áreas e dos materiais facilitam à criança experienciar o mundo que a rodeia de diversas formas, tornando essas experiências aprendizagens ativas, pois ela manuseia, elege, cresce e vivência com esses materiais. Para Formosinho (2013) o espaço e os materiais são de natureza muito relevante para a educação pré-escolar e isso é perceptível quando afirma que:

Um espaço pedagógico aberto à natureza que se caracteriza pelo poder comunicativo da estética, o poder ético do respeito por cada identidade pessoal e social, refúgio seguro e amigável, aberto ao brincar e aprender, garante a aprendizagem cultural. (...) [Ele] ganha densidade pedagógica com as decisões profissionais do(a) educador(a) na seleção dos materiais pedagógicos, brinquedos, artefactos multiculturais. Os materiais pedagógicos são

fundamentais para promover o brincar e o jogar, o aprender com bem-estar. Os materiais pedagógicos são um pilar central na mediação pedagógica do educador junto da criança, permitindo (ou não) o uso dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis.

(Formosinho (2013, p.45)

Este excerto remete para a importância destes dois agentes pedagógicos e para o facto de eles não existirem um sem o outro, ou dependerem um do outro. Estes são aspetos a ter em atenção na educação pré-escolar, uma vez que podem ser potenciadores de aprendizagens ou pelo contrário, podem ser limitadores.

#### **1.2.4 - Organização do tempo**

A organização do tempo e das rotinas atuam como organizadores estruturais para as crianças de forma a que o futuro seja visto como algo previsível (Zabalza (1998, p.52).

Um aspeto positivo observado é que não existe uma rotina pré-estabelecida de horários fixos para a realização das várias atividades. Os únicos horários pré-estabelecidos são os das refeições (almoço e lanche), o da música, inglês e dos *ateliers* do projeto. Todas as outras atividades são planeadas em conjunto com as crianças. Pretende-se assim que estas sejam seres ativos na construção do seu conhecimento. O objetivo é promover situações intencionalmente pedagógicas para que as crianças possam participar enquanto seres cívicos que têm de ouvir e respeitar a opinião dos outros, e assim começarem a gerir o seu tempo e perceberem a importância do planeamento. Como afirma Rodari (1998, p. 142), a criança deixou de ser “uma consumidora de cultura e valores” e passou a ser entendida como “uma criadora e produtora de valores e culturas”, uma vez que ela é um interveniente ativo na sua formação enquanto pessoa. Este autor diz ainda que as crianças são as protagonistas de todo o processo educativo.

De acordo com o ME (1997, p.40), a rotina ajuda as crianças a organizar o seu dia de forma a prever a sucessão de momentos, porém, ela não deve ser estanque



e igual todos os dias. Há sempre situações e intervenções diferentes que podem (ou não) proporcionar outras atividades e momentos, ou seja, pretende-se que as crianças conheçam a rotina e que esta tenha espaço para poder ser modificada sempre que necessário. Era esta a realidade vivenciada na sala, visto que todos os dias de manhã, as crianças planeavam o seu dia, tendo em conta o que queriam fazer/ descobrir.

Ainda relacionado com as rotinas é importante salientar os momentos de passagem de uma atividade para outra, as transições. De acordo com o ME (1997, p. 52) é importante que as crianças percebam em que contexto estão inseridas para adequar a sua postura à situação. O mesmo se passa com os diferentes momentos do dia. O educador deve dar a entender às crianças a mudança de atividade para que elas percebam que já não se está a fazer a mesma coisa e que já não é esperado o mesmo comportamento naquele momento, isto é, definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem (Zabalza (1998, p.52). Neste sentido, e de forma a conduzir as crianças para a atividade a realizar no momento, a educadora servia-se de músicas e lengalengas.

Quando as crianças estão prestes a mudar de atividade a educadora procura fazer uma pequena introdução do que vai ser feito (também é uma forma de preparar as transições). Por norma diz que tipo de atividade, o espaço e a quantidade de crianças de cada vez.

#### **1.2.5- Relações Pedagógicas**

A instituição onde a realizei o estágio zela pelo contacto com a comunidade educativa e sempre que possível organiza atividades com e para ela.

No estágio observei diversas saídas com as crianças. Muitas delas eram feitas ao Museu da Cidade e à casa Chiado, uma vez que a animadora e dinamizadora da componente pedagógica avisava as educadoras sempre que existia uma exposição nova.

Além disso as educadoras tentavam sempre encontrar exposições, visitas e teatros interessantes que estivessem relacionados com os projetos em curso.

O transporte para os locais da visita era assegurado pela Comunidade de Apoio Social a Pais e Amigos da Escola (CASPAE). Os pais davam uma contribuição de cerca de 2€ para a deslocação.

Relativamente às atividades é de referir que a educadora procurava envolver os pais para fortalecer os laços familiares e desenvolver uma maior manifestação de afeto e carinho por parte das crianças e das famílias. Esta prática é defendida por alguns autores, como Zabalza (2000) que defende que os pais devem ser participantes ativos no processo educativo.

Sempre que possível a educadora tentava dar a conhecer aos pais o que estava a ser desenvolvido e as finalidades de cada atividade. Esta comunicação era feita através de *e-mails*, de documentação<sup>7</sup>, ou até mesmo quando os pais e as mães iam buscar os seus filhos à escola. Segundo Roldão (1999) esta troca de informação com os pais é bastante importante porque permite ao educador analisar e melhor compreender os comportamentos das crianças, permitindo assim optar por estratégias e ações mais adequadas a cada criança.

Esta comunicação contínua entre escola-casa permite à educadora e aos pais encontrarem as melhores estratégias a adequar às crianças. De acordo com Webster-Stratton (2005, p.17) é importante aceitar e adaptar-se ao temperamento e desenvolvimento específico de cada criança. Desta forma cabe aos pais e educadores adotar as suas estratégias que podem ser impulsionadoras de um bom desenvolvimento.

A instituição conta ainda com o apoio de alguns pais que se deslocam até à instituição para dinamizar alguns ateliês relacionados com o Projeto Curricular. Esta é uma abordagem que nos remete para o modelo curricular utilizado pela instituição que pode ser lido no subcapítulo 1.2.6..

---

<sup>7</sup> Acompanha sempre os trabalhos expostos e evidencia o contexto em que surgiu a atividade, tem fotografias, as intervenções das crianças durante a realização da mesma e ainda uma breve reflexão da educadora que diz quais as principais dificuldades e se foram ultrapassadas ou não.

### 1.2.6- Modelo Curricular

Na instituição onde o estágio foi realizado destaca-se a abordagem utilizada. A instituição desenvolve uma abordagem Reggio Emilia, cuja missão é dar voz às crianças e escutar as mesmas.

De acordo com Edwards (1999) esta abordagem incentiva as crianças a expressarem-se simbolicamente com objetivo de atingir um melhor desenvolvimento intelectual. As crianças são incentivadas a explorar o ambiente que as rodeia e a expressar-se com todas as suas linguagens. As diferentes linguagens podem ser: movimentos, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatros, colagens, dramatizações e músicas.

As aprendizagens eram feitas recorrendo a discussões em grupo e a trabalho cooperativo.

Nesta abordagem destaca-se o interesse dos adultos pelo bem-estar das crianças, pela tentativa de mantê-las sempre como participantes ativos de todo o processo educativo, o currículo emergente e a participação dos pais e da comunidade educativa. Zabalza (1998, p.36) refere algumas características presentes nas escolas/Jardins de Infância de qualidade, nomeadamente: muita importância dada aos problemas de organização institucional, boas relações com a comunidade educativa, sistema eficaz de avaliação do progresso de cada criança, planeamento sistemática consoante os interesses das crianças, procedimentos em direção à inovação e experimentação, relações próximas com as famílias e envolvimento das mesmas nas atividades da escola/Jardim de Infância.

Os adultos têm uma postura preponderante nesta abordagem. Devem ser estes os orientadores de todo o trabalho e ao mesmo tempo devem documentar o mesmo, quer ao nível de processo quer ao nível de resultados. As documentações têm essencialmente três funções: oferecer às crianças uma “memória” de tudo o que fizeram e disseram, a fim de servir como ponto de partida para outros projetos; oferecer aos educadores uma ferramenta para análise do seu trabalho e melhorias contínuas; oferecer aos pais e à comunidade *feedback* do que está a ser feito com as crianças (Malavasi & Zoccatelli, 2013).

O projeto realizado por mim e pelas colegas de estágio teve como base algumas frases ditas pelas crianças ao longo do estágio. Estas foram documentadas e devidamente contextualizadas, por forma a facilitar a reflexão acerca da postura adotada e aspetos a melhorar. A documentação permitia ainda enquadrar e envolver os pais no percurso das crianças.

Outras características da abordagem Reggio Emília, e também observadas em estágio foram a participação dos pais nos vários *ateliês*, nas interações com a comunidade, a prática de um currículo emergente e a procura por um sistema cada vez melhor centrado nas crianças.

### **1.3 – Intervenção educativa. O projeto: “As Viagens da minha Vida”**

O projeto desenvolvido com a ajuda e orientação das alunas foi sofrendo algumas alterações desde o momento em que foi pensado até à sua concretização, isto porque as crianças tiveram o papel ativo nas decisões e ações inerentes ao mesmo, uma vez que elas são vistas como seres competentes, críticos, produtores de conhecimento e detentoras de direitos (Vasconcelos, 2009).

O lançamento deste projeto<sup>8</sup> surpreendeu as crianças, tendo estas ficado motivadas, conseguindo-se assim um maior envolvimento da sua parte. De acordo com Katz (1997) quando as crianças vêm significado no que estão a fazer, interagem e motivam-se mais para a concretização do projeto.

Com o intuito de conhecer outras formas de trabalho e haver maior interação entre todas as crianças, as educadoras sugeriram às alunas mudarem os grupos.

Durante esta fase as baseamos todo o seu trabalho na pedagogia de projeto, tornando-se nas orientadoras para o percurso das crianças. Segundo *o ME* (1998) o educador é o coconstrutor de conhecimento para as crianças, tendo por base o processo de interações. Edwards (1995) está de acordo com esta teoria, afirmando que os educadores escutam a criança, permitindo que estas tomem iniciativa

---

<sup>8</sup> Ver anexo 1 – Fotografia 16, 17 e 18

guiando-a de forma produtiva. Todo o percurso foi traçado por elas e pela motivação que as fixa ao grupo a que cada uma pertence.

De acordo com a publicação de Santos (2009), a UNESCO define projeto como uma atividade prática significativa, de valor educativo com um ou vários objetivos. Este implica pesquisas e resolução de problemas. Ao permitir que fossem as crianças a escolher o que queriam trabalhar, por exemplo, permitiu-me perceber o que realmente é uma abordagem de projeto, perceber principais dificuldades e ultrapassá-las.

De acordo com o ME (2009), se as crianças tomarem as suas próprias decisões e fizerem as suas próprias escolhas em cooperação, a sua disposição para continuar a aprender é reforçada. Esta afirmação é sustentada por Vasconcelos (2011) que afirma que cada projeto tem a sua ideia e que quanto mais oportuna e interessante ela for para as crianças, maior será o seu alcance.

Vasconcelos (s/d) considera importantes as quatro características de Bruner, a que chama de características congénitas, são elas: a curiosidade, a procura de competência, a reciprocidade e a narrativa. Estas características tornam a criança um ser que procura a competência.

O projeto, estava dividido em três miniprojetos e cada aluna ficou responsável por um.

Como já referido anteriormente, o projeto estava dividido em três subprojetos (arquitetura, família e aviação), chamando a esta dinâmica trabalhar por multiprojetos. Esta metodologia pressupõe que nós colaborássemos umas com as outras de forma a arranjar estratégias para que todo o projeto parece-se coerente. De acordo com Vasconcelos (1998) um dos grandes critérios de qualidade numa instituição é a comunicação entre os profissionais uma vez que ela confere mais qualidade à prática do adulto e um melhor ambiente para as crianças.

Embora os projetos tenham sido orientados por pessoas diferentes e desenvolvidos por crianças também diferentes, a primeira atividade foi comum aos três grupos. A primeira tarefa serviu para compreender as primeiras ideias das

crianças, por isso cada uma tirou um objeto do baú que achava que estava relacionado com o seu grupo de projeto e explicou a razão<sup>9</sup>.

Posteriormente as atividades foram diferentes para cada grupo do projeto, pelo que me centrarei em seguida nas atividades realizadas com o seu próprio grupo (grupo da aviação).

Depois da primeira atividade comum a todos os grupos as crianças do grupo da aviação sentiram necessidade de identificar no mapa os países por onde o Sr. António viajou, já que o baú tinha coladas algumas bandeiras e as crianças não sabiam a que países pertenciam. Para começar foi então necessário dar a responsabilidade às crianças para fazerem a pesquisa sobre as bandeiras de cada país que estava no baú e em seguida, em grupo, fazer as bandeiras com o material que quisessem para assinalar no mapa o país<sup>10</sup>. Segundo Katz (1997) uma característica da abordagem de projeto é a atribuição de responsabilidades às crianças.

J. M.- *“Eu faço as estrelas e temos de pintar por dentro porque é assim que está no livro!”*

J.-*“Já sei, vamos jogar ao Pedra Papel e Tesoura para decidir.”*

De acordo com o ME (1997) esta foi uma atividade pertinente uma vez que as estagiárias incentivaram ao reconhecimento de uma forma diferente de representação da Terra (planisfério), despertaram o interesse e a curiosidade pelo mundo que as rodeia, desenvolveram o espírito de grupo e resolução de problemas e a estimular o uso de materiais diversificados.

A segunda atividade surgiu como continuação da anterior, uma vez que as crianças já tinham falado sobre aviões e hidroaviões. Esta atividade foi a construção de um gráfico de pictogramas<sup>11</sup> para perceber as opiniões das crianças sobre que meio de transporte aéreo (avião ou hidroavião) o Sr. António tinha utilizado para ir para os diferentes países de acordo com as características de cada um.

---

<sup>9</sup> Ver anexo 1 – fotografia 19

<sup>10</sup> Ver anexo 1 – fotografia 20 e 21

<sup>11</sup> Ver anexo 1 – fotografias 22, 23 e 24

J – *“Foi de avião para a França porque em Paris não há mar.”*

P – *“Para irmos para o Brasil temos de atravessar o mar, por isso o Sr. António foi de hidroavião”.*

De acordo com o ME (1997) a atividade permitiu às alunas estimular noções matemáticas como “mais”, “menos”, “tanto como” e “mais do que”, assim como a contagem e/ou *subitizing*, sensibilizar para uma representação diferente de informação e suas vantagens (neste caso um gráfico de fácil leitura), desenvolver a capacidade argumentativa das crianças e trabalhar o respeito pela opinião dos colegas.

Na terceira atividade do grupo da aviação as crianças mediram as distâncias entre Portugal e os países para que o Sr. António viajou. Esta medição foi feita com palitos e um pau chinês<sup>12</sup>.

Que distância vai de Portugal ao Brasil?

A – *“É mais longe que o Egipto. São precisos 2 palitos”.*

De acordo com o ME (1997), com a realização desta atividade as crianças trabalharam conceitos matemáticos, como “mais longe que”, “mais perto que” e “unidade de medida”, outros instrumentos para medir que não os convencionais, a consciência fonológica quando indicavam as iniciais de cada país, a escrita e o espírito democrático e cooperativo.

A quarta atividade foi dedicada à construção de aviões, mas não só. As crianças começaram por ver imagens de outros meios de transporte aéreos, como o helicóptero e avioneta e de seguida viram aviões construídos com materiais reciclados<sup>13</sup>. De seguida ouviram a história “O pequeno Inventor” da Mini Orfeu e fizeram os seus esboços dos aviões. Por último construíram os aviões com material reciclado.

T R – *“Queria fazer o meu avião triangular como fiz no esboço.”*

N – *“Ora deixa cá olhar para o meu esboço...”*

De acordo com o ME (1997) esta atividade contribuiu bastante para o enriquecimento pessoal das crianças na medida em que conheceram outros meios de

<sup>12</sup> Ver anexo 1 – fotografia 25, 26 e 27

<sup>13</sup> Ver anexo 1 – Fotografia 28 e 29

transporte, desenvolveram a capacidade de criação em três dimensões, estimularam a criatividade, apresentaram alternativas para solucionar os seus problemas, mostraram respeito pelo meio ambiente e tiveram responsabilidade em obter os seus próprios materiais e partilhá-los com os colegas.

A quinta atividade serviu para responder a uma das dúvidas iniciais das crianças, quando estas tiraram os objetos do baú. Comentaram entre si e mostraram-se curiosas sobre as especiarias e tinham conceções erradas sobre as mesmas, sendo então necessário esclarecê-las. Assim a atividade consistiu num jogo de sentidos onde as crianças cheiravam, sentiam e provavam as três especiarias que o Sr. António tinha trazido da Índia (caril, pimenta preta e canela)<sup>14</sup>. Em seguida cada criança registava numa tabela o que tinha sentido com aquela experiência.

G- (ao mexer na pimenta preta em grão)– *“Está um bocadinho dura.”*

A– *“A canela é doce no início e picante no final.”*

C– *“O caril tem um sabor forte.”*

De acordo com o ME (1997) a atividade favorece o desenvolvimento de uma atitude científica nas crianças (pesquisa), o estímulo de três dos cinco sentidos, o sentido de organização de dados em tabela, o respeito pela vez dos colegas e o conhecimento de outras culturas.

A última atividade surgiu como complemento da anterior. Era importante as crianças perceberem qual a utilização prática das especiarias no quotidiano, assim, com a ajuda de uma mãe que tem origens indianas, consegui mostrar alguns aspetos das cultura goesa. Para começar as crianças viram alguns pratos goeses e viram que levavam cerca de 10 especiarias cada um. De seguida a mãe mostrou imagens de Goa onde as crianças puderam ver as influências portuguesas na cultura e na arquitetura, e por fim viram a confeção de um sumo indiano chamado *Lassi* e provaram-no<sup>15</sup>.

M. R. – *“Com a canela ficou mais castanho.”*

J. – *“É muito bom e não pica nada.”*

---

<sup>14</sup> Ver anexo 1 – fotografia 30, 31 e 32

<sup>15</sup> Ver anexo 1 – fotografia 33, 34 e 35



De acordo com o ME (1997) esta atividade foi bastante pertinente uma vez que as crianças conheceram outra cultura, perceberam as diferenças relativamente à sua própria cultura, foram sensibilizadas para a importância de a respeitar e ficaram a conhecer mais algumas especiarias. Para além disso trabalharam o sentido de grupo e o respeito pelo mesmo.

Relativamente aos outros dois grupos, no grupo da “família” as crianças trabalharam as emoções, uma vez que falaram da forma que o Sr. António se sentia sempre que fazia as suas viagens. Para trabalhar esta temática as crianças juntaram-se em grupo e fizeram um cartaz da emoção que escolheram e por fim tinham de a dramatizar e os colegas adivinhar. O mote para a segunda atividade foi uma mensagem que apareceu no diário que falava de birras por causa de umas marionetas (marionetas essas que estavam no baú), e por isso a segunda atividade foi a construção de marionetas. A terceira foi um teatro de improviso sobre as mesmas.

No grupo da “arquitetura” todo o trabalho desenvolvido no âmbito do projeto “As viagens da minha vida” contou com o apoio de uma mãe arquiteta que se mostrou muito disponível. O ME (1997) refere que a participação dos pais no processo educativo é como estabelecerem relações afetivas com a comunidade. Num primeiro momento as crianças viram esclarecidas algumas dúvidas como “O que faz um arquiteto de verdade”. Estas dúvidas foram respondidas com materiais que a mãe trouxe, como livros, plantas, esboços, maquetas e outros materiais de construção. Aqui as crianças fizeram um registo de tudo o que viram e aprenderam. De seguida foram buscar o álbum de fotografias que se encontrava no baú, e falaram um pouco do que sabiam dos monumentos que nele constavam, mas ainda assim foi necessário fazer uma pesquisa para aprofundar os seus conhecimentos. Por último as crianças construíram maquetas de três monumentos: Cristo Redentor, Torre Eiffel e Pirâmides de Gizé.

A divulgação consistiu numa exposição de todo o trabalho desenvolvido pelas crianças ao longo do projeto<sup>16</sup>, para além disso está a ser feito um livro com todo o trabalho realizado (com fotografias e afirmações das crianças) para no final do ano letivo as educadoras acrescentarem o que fizeram, editá-lo e mostrar aos pais todo o

---

<sup>16</sup> Ver anexo 1 – Fotografias 36, 37, 38 e 39

trabalho que foi feito ao longo do ano letivo. Consequentemente, esta é uma estratégia para envolver as crianças e pais na compra de mais materiais.



## II – Experiências-Chave

---



Neste capítulo pretende-se abordar as cinco experiências-chave que considere importantes na minha formação enquanto futura educadora de infância. Pretende-se uma análise descritiva e reflexiva.

As cinco experiências-chave a serem desenvolvidas são a Abordagem de Mosaico como forma de conhecer as perspetivas individuais de cada criança (tendo-me centralizando apenas em duas crianças em particular), a perturbação do espectro do autismo, a ética profissional, as artes no Jardim de Infância e por último a importância do espaço exterior nas brincadeiras das crianças.

## **2.1 – Abordagem de Mosaico**

### **Enquadramento e Influências**

A Abordagem de Mosaico foi inspirada na documentação pedagógica de Carlina Rinaldi, desenvolvida nos Jardins de Infância da cidade de Reggio Emilia, no norte de Itália. Para além desta metodologia, em que em tudo dá voz às crianças, é utilizada a pedagogia de participação de Clark e Moss (2001). O objetivo dessa pedagogia é que haja o envolvimento da criança na experiência e na construção de aprendizagens, e é esperado que este processo decorra através de experiências contínuas e interativas.

Esta abordagem tem origem em trabalhos desenvolvidos em contexto rural, na medida em que pretendia dar poder às comunidades rurais pobres para terem voz nas mudanças das suas comunidades.

### **O que é a Abordagem de Mosaico**

A Abordagem de Mosaico é uma forma de escuta que reconhece as crianças e os adultos (equipa educativa, pais, entre outros) como coconstrutores de significados e *experts* da sua vida. Para reforçar esta ideia Clark e Moss (2005) dão-nos a conhecer os quatro princípios desta abordagem: 1- Crianças como especialistas das suas próprias vidas; 2- Crianças jovens como hábeis comunicadores; 3- Crianças jovens como detentores de direitos; 4- Crianças pequenas como fabricantes de significado.

Esta abordagem faz-nos repensar nos pontos de vista e nas experiências das crianças pequenas que devem ser ouvidas e respondidas pelos adultos. Ela é integrada e combina o visual com o verbal, capacitando as crianças a terem “uma voz” em mudanças no seu Jardim de Infância. Segundo Edwards (1998) dar voz às crianças não significa apenas uma transmissão de ideias através de palavras mas também, incluindo crianças pré-verbais, as formas criativas que estas utilizam para expressar os seus pontos de vista e experiências: as cem linguagens.

A avaliação desta abordagem é feita através de vários métodos criativos (verbais, visuais e cinestésicos) e conta com a participação ativa das crianças na mesma. Esta última é valorizada uma vez que se pretende que as crianças criem o seu próprio conhecimento, em vez deste ser extraído.

Clark e Moss (2005) estabelecem cinco características desta abordagem: participativa (trata as crianças como peritos e agentes da sua própria vida), adaptável (permite aos profissionais a liberdade de se adaptar ao grupo de crianças), multimétodo (reconhece as diferentes “vozes” ou linguagens das crianças), reflexiva (inclui crianças, profissionais e técnicos especializados em diversas áreas do desenvolvimento para refletir sobre os significados), e incorporada na prática (executada com as crianças promovendo um clima de escuta).

Relativamente ao **multimétodo**, este aborda a escuta da criança como um processo que não se limita à linguagem verbal, valorizando deste modo as brincadeiras, as ações e reações e as formas simbólicas, tais como fotografias e desenhos. Assim, tanto a linguagem verbal como não verbal, serve para impulsionar o falar, ouvir e refletir das crianças. Assim, este método permite que se escute a criança de diferentes formas.

O ponto de partida do processo **participativo** é reconhecer as competências das crianças, ouvindo-as em vez de assumirmos que elas próprias já sabem as respostas, ou seja, escutar para ouvir.

A **reflexão** ou processo reflexivo, incide sobre quatro etapas fundamentais, sendo estas: o ouvir, observar, documentar e interpretar. Deste modo, integra as

crianças, como coconstrutoras de significado, e os pais e os/as educadores/as, como aqueles que auxiliam, não necessitando de saber todas as respostas.

A **adaptabilidade** da abordagem tem em conta o método utilizado na sua aplicação. Este método deve ser capaz de se adaptar a diferentes instituições e de ter como ponto de partida as crianças como especialistas das suas próprias vidas. Esta adaptabilidade tem em consideração as competências da própria educadora ao trabalhar com as crianças e ainda as características destas, ou seja, estão incluídas etnias minoritárias e necessidades educativas especiais.

**Incorporação na prática-** Na abordagem mosaico, pretende-se que as opiniões das crianças sobre diversos assuntos, alcançadas com a pergunta “O que é que pensas sobre isto?”, sejam uma ferramenta de trabalho obtida através de conversas e sirvam de base para o trabalho dos educadores. O ouvir a criança imprime uma relação baseada na “ética do encontro”, em que não se pretende que a criança diga o que o adulto pensa e que nem se espera conseguir que todos cheguem ao mesmo consenso.

Esta abordagem visa a "vida vivida" da criança (as suas experiências) e pode ser usada para uma multiplicidade de propósitos, tais como: os conhecimentos pré concebidos pelas crianças, os cuidados que receberam, entre outros. As crianças são vistas como membros da comunicação, onde estas exploram, experienciam e visualizam situações do quotidiano da instituição. Ao encararmos as crianças como consumidores leva-nos a uma compreensão superficial e tornamos complexo todo este processo. Dentro do quadro de aprendizagem há uma diversidade de abordagens/pedagogias que vêem as crianças de diferentes formas. Algumas abordagens encaram a criança como um recipiente vazio preparado para adquirir conhecimento, contudo outras visam a criança como participante ativo na sua própria aprendizagem. A ouvir as crianças como participantes ativos temos o exemplo de “Te Whaariki” que é um currículo desenvolvido na Nova Zelândia. Este parte de disposições de aprendizagem das crianças e atitudes, e elabora cinco elementos do currículo que são: pertencer, bem-estar, exploração, comunicação e contribuição.

Nesta abordagem existem três fases:



- Fase 1 – As crianças e os adultos coletam a documentação para reunir as perspetivas fornecidas pelas observações e reuniões das crianças;

Nesta fase são usados diversos métodos participativos, nomeadamente as câmaras, conversas/entrevistas, passeios, mapas e reuniões.

As conversas/entrevistas devem ser feitas às crianças, pais e comunidade educativa, e elas pretendem conhecer as perspetivas da criança face às pessoas da instituição, atividades e locais. É importante que as perguntas estejam relacionadas com cada criança, ou seja, não têm todas que responder ao mesmo.

Passos da abordagem de Mosaico nesta fase:

1. Apresentação às crianças, educadora e pais;
2. Conversa/entrevistas às crianças;
3. Passeios com fotografias e desenhos;
4. Construção do mapa com as fotografias e desenhos feitos nos passeios;
5. Reunião (entre todas as crianças, inclusive as que não participam neste projeto);
6. Conversa/Entrevista aos pais, educador e auxiliar (pode decorrer noutros momentos).



Construção da Manta mágica ao longo destes momentos.

- Fase 2 – Nesta é concretizada a reunião de informação para dialogar, refletir e interpretar. Nesta fase incluem-se as interações entre pais e profissionais para adicionar conhecimento ou revelar mal-entendidos que possam ser discutidos em conjunto.

Esta fase dedica-se ao tratamento de dados e decorre ao mesmo tempo que a fase 1. Deste modo, é importante salientar que a documentação, a observação e a recolha de conteúdos/informações são feitas igualmente em simultâneo nas várias fases. Este processo é denominado por triangular informação.

- Fase 3 – Neste momento concretiza-se a decisão sobre a continuidade e mudança no espaço. Esta fase poderá servir para a realização de auditorias internas ou de alterações no espaço. Nas primeiras discute-se coletivamente com as crianças sobre vários assuntos (atividades, rotinas, acontecimentos problemáticos, pessoas, etc.) para uma reflexão e reavaliação da vida das mesmas no Jardim -de -Infância. Por sua vez, a mudança do espaço consiste na transformação de uma área, por exemplo, de lazer. Ambos os processos tiveram origem nas fotografias e conversas anteriormente realizadas com as crianças.

Ao longo das fases é importante ser exibido num espaço comum, todo o material reunido, para que pais e outros profissionais possam partilhar as suas interpretações. A voz das crianças é valorizada e reforçada na medida em que todas têm perspetivas muito diferentes, inclusive das dos adultos, das funcionalidades ou associações de um determinado ambiente.

A abordagem de mosaico pode influenciar a atividade dos profissionais, assim como a sua forma de interação com as crianças. Ser paciente e saber organizar o tempo e o espaço são elementos necessários para que sejam bem recolhidas as perspetivas das mesmas. Com esta abordagem, no Jardim de Infância e noutros ambientes, as crianças demonstram maior competência em: expressar as suas opiniões e preferências, partilhar conhecimentos e construir significados. É importante salientar que, em simultâneo com o anteriormente mencionado, a confiança aumenta, os sentimentos são expressos mais facilmente, novas habilidades cognitivas são adquiridas e a sua capacidade reflexiva é desenvolvida.

## **Métodos**

Através desta abordagem multimétodo, com a união de todas as evidências, conversa-se e observa-se para obter uma compreensão mais profunda da vida das crianças.

Segundo esta abordagem, nós destacamos então os métodos que podemos desenvolver:

- **Câmara/Fotografias:** As crianças fotografam o que consideram mais relevante consoante a temática abordada. Desta forma dá-se oportunidade às crianças de aumentarem as suas experiências e prioridades.
- **Passeios:** Estes consistem na exploração da instituição através de um passeio realizado e guiado pelas próprias crianças, em que registam através de fotografia, áudio ou outros.
- **Mapas:** Nestes efetuam-se os registos de informações fornecidas pelas crianças nos passeios e posterior representação bidimensional. O mapa proporciona o registo visual do contexto escolar às crianças e dá a oportunidade de discutirem e refletirem sobre as suas experiências, interesses e prioridades. Caso a mesma criança tire várias fotografias, é dada a hipótese de esta selecionar as mesmas, segundo a sua importância na inclusão dos mapas.

Para nos clarificar a importância dos mapas Hart (1997, p.165) refere que:

*“The method can provide valuable insight for others into children’s everyday environment because it is based on the features they consider important, and hence can lead to good discussion about aspects of their lives that might not so easily emerge in words.”*

Tradução: O método pode fornecer informações valiosas para os outros em todos os dias das crianças no ambiente, porque se baseia na discussão sobre objetos da sua vida que talvez não conseguiam facilmente emergir em palavras.

- **Reuniões:** Estas consistem numa conversa em ambiente familiar, e o adulto deve ser sensível, flexível e organizado na gestão de tempo para escutar.
- **Dramatização:** Esta baseia-se na representação, introduzindo um conjunto de pequenas figuras do jogo e outros equipamentos, e concretiza-se maioritariamente com crianças de idade inferior a dois anos.
- **Documentação e observação:** Estas consistem em conhecer e registar as conceções das crianças e fazer uma observação qualitativa dos

acontecimentos. Na documentação recorre-se a registos e comentários acerca da aprendizagem por meio de fotos, murais, vídeos e vários meios de comunicação diferentes. Este método é essencial, uma vez que escuta e consulta a criança e ajuda a pensar, desenvolver e praticar o currículo nos ambientes pré-escolares.

- **Entrevistas/conversas:** Estas são concretizadas às crianças, aos pais/encarregados de educação, educadoras e auxiliares para conhecer as perspetivas das crianças. Deste modo, num momento de conversa informal, as crianças falam sobre a sua vida no Jardim de Infância, focando-se em pessoas, espaços e atividades importantes. Assim sendo, são dadas às crianças também oportunidades para discutir questões pouco claras.
- **Manta mágica:** Este é o momento de observação e reflexão sobre os momentos mais marcantes desta abordagem para as crianças. Deste modo, consegue-se fornecer às crianças a oportunidade de verem e comentarem as imagens de outros ambientes, e, por sua vez, tornarem-se sensíveis aos sinais de desconforto por parte das crianças não-verbais.

Nesta abordagem é possível as crianças mais velhas participarem na recolha de informação relativa à perspetiva de uma criança mais nova. Ou seja, uma criança mais velha poderá dirigir-se à sala da criança mais nova e ficar responsável por observar e fotografar os momentos mais importantes desta última.

Tal como foi afirmado a cima, esta é uma abordagem multimétodo, ou seja, não existe o método correto e o errado, por isso vou-me dedicar a analisar as informações recolhidas com os métodos que utilizou para esta abordagem de mosaico. Os métodos foram: conversas com as crianças<sup>17</sup>, conversa com a educadora<sup>18</sup>, conversa com auxiliares<sup>19</sup>, conversa com os pais<sup>20</sup>, circuitos e

---

<sup>17</sup> Ver Apêndice 2

<sup>18</sup> Ver Apêndice 3

<sup>19</sup> Ver Apêndice 4

<sup>20</sup> Ver apêndice 5

construção de mapas<sup>21</sup>. Tudo resultou na construção da manta mágica<sup>22</sup> onde as crianças tiveram uma postura ativa e participativa.

Com o intuito de melhor conhecer a forma de integração das duas crianças no Jardim de Infância, foram feitas análises às entrevistas das duas crianças e respetivas mães, bem como à sua auxiliar e educadora de infância. Servi-me da Análise de Conteúdo para, através de procedimentos sistémicos e objetivos de descrição do conteúdo das entrevistas, conseguir fazer uma descrição analítica das entrevistas. De acordo com Bardim (1977) este método consiste essencialmente em descobrir “categorias”, isto é, definir propriedades específicas no discurso dos investigados e conseguir construir um conjunto de relações entre essas classes.

Estas grelhas analíticas de conteúdo foram elaboradas juntamente com o par de estágio, visto ter sido ambas as alunas a participarem na análise da Abordagem de Mosaico. Ambas analisaram, descobriram, descreveram e compreenderam a realidade observada e reconstituíram, pela triangulação de dados o significado das práticas das crianças.

## **Análise Vertical**

### **Unidade de Análise: Crianças**

Na Abordagem de Mosaico participaram todas as crianças da sala que queriam participar no projeto, mas por questões de gestão de tempo e método, foram selecionadas duas crianças, tendo trabalhado em campo com estas de uma forma mais profunda. Assim, foram realizadas entrevistas e observados os comportamentos apenas destas duas crianças.

A escolha destas duas crianças incidiu na sua personalidade, sendo uma mais introvertida, e outra mais extrovertida.

---

<sup>21</sup> Ver apêndice 6

<sup>22</sup> Ver apêndice 7

Para manter o anonimato e o respeito ético pelas crianças, famílias e comunidades educativas os intervenientes nesta abordagem vão aparecer com o seu nome por iniciais (X e Y).

Relativamente à criança mais tímida (X), apesar de ser uma pessoa mais fechada e para quem é difícil partilhar as suas emoções e opiniões, a partir do momento em que ganhei confiança, foi fácil obter as respostas desejadas às questões colocadas espontaneamente. Esta criança participou naturalmente no projeto e demonstrou interesse pelo mesmo.

Quanto à criança mais extrovertida (Y), toda a sua envolvimento e obtenção de feedback correu como o esperado. Era uma criança muito sociável e com facilidade em comunicar.

## Conclusões

Após a análise das conversas com as crianças, pais, educadora e auxiliares foram construídas algumas categorias para destacar o que foi dito nas conversas, que deram lugar às grelhas analíticas de conteúdo<sup>23</sup>. Algumas das categoria podem ser lidas nos parágrafos seguintes, no entanto as tabela com todas as categorias estão em apêndice.

Após a análise da conversa com as crianças foram construídas algumas categorias como: prazer em brincar e aprender, desagrado em estar no tapete, espaço dos cabides e ir embora, eleição do quintal como local de preferência, apreço em aprender com a educadora, entre outros.

Criança X – “Eu gosto muito de fazer projetos com a Joana porque aprendemos muito”.

Criança Y – “Eu gosto quando ela nos pede atividades para os projetos.”

O mesmo processo aconteceu com a análise das grelhas de conteúdo analíticas dos pais. Através da análise é possível perceber que há muita coisa que vai ao encontro do que as crianças referiram, nomeadamente: ir ao jardim de Infância para aprender e brincar, gosto em brincar com os amigos, inventar histórias e ir para o quintal.

Mãe da Criança X – “Ele diz que vem aprender ”coisas” e brincar. Ele adora vir à escola”

Mãe da Criança Y- Ele fala muito dos projetos. Acho que é isso que ele pensa que vem fazer: projetos. Diz também que vem aprender e trabalhar

Algumas destas categorias são ainda mais reforçadas pela auxiliar S. e M.. Ambas referem o gosto das duas crianças em ir ao Jardim de Infância, o gosto pelo aprender e brincar e sabem também nomear os momentos que as crianças menos gostam ou se sentem menos confortáveis.

---

<sup>23</sup> Ver Apêndice 8

Auxiliar S. – (Criança X)- “Eu acho que um dia bom para ele seria um dia normal, mas se envolvesse dinossauros e experiências seria um dia ainda melhor”.

Auxiliar S. – (Criança Y)- “Um dia perfeito era um dia com muitas descobertas e atividades. Ele está sempre a dizer “Quando é que vamos trabalhar nos projetos?””.

Auxiliar M. – (Criança X)- “Ele talvez goste mais de estar no tapete porque é o sítio onde passa a maior parte do tempo”.

Auxiliar M.- (Criança Y)- “Ele gosta de tudo, é uma criança dinâmica e feliz”.

Por último, a análise da conversa com a educadora levou à construção de categorias que reforçam as ideias transmitidas pelos restantes intervenientes. As categorias são: gosto em vir ao Jardim de Infância, classificação de um dia prazeroso caso envolvesse: brincadeira, superação de dificuldades e cheio de descobertas e experiências, desmonstração de desagrado em momentos de refeição e na área da casinha, entre outras.

Educadora - (Criança X)- “Ele não gosta nada da casinha, pois eu penso que ele não se identifica mesmo com o jogo simbólico”.

Educadora – (Criança Y) - “Ele não gosta de comer. Eu penso que ele deve ser daqueles meninos que pensam que é uma perda de tempo estar a comer, no sentido em que podia estar a fazer outra coisa ou a aprender mais”.

Com a análise das grelhas analíticas da abordagem de Mosaico que foram feitas, através da triangulação de dados conclui-se que os pais, educadora e auxiliares são unânimes nas atividades que mais prazer proporcionam às crianças, e as que mais desagrado geram. As duas ideias são corroboradas pelas crianças. Na categoria de “gosto em brincar e aprender”, a criança X disse: “- *“O momento que mais gosto é quando estamos a brincar”*”. A Y disse: -*“Sim, é para aprender com os projetos.”*. Isto é reforçado pelas restantes conversas tidas com os restantes intervenientes, quer com a educadora, auxiliares quer com as mães das duas crianças. Outra categoria é



alusiva às atividades que as crianças menos gostam, que são a casinha e o tapete. A criança X disse: *“Não há nada que não goste de fazer. Ah! Eu não gosto da casinha porque não gosto de brincar com bonecos”* e a mãe, as auxiliares e a educadora reconheceram isso, a criança Y já disse que: *“Não gosto muito de estar no tapete. Passamos lá muito tempo sentados.”* Ninguém dos adultos pensava neste aspeto como algo que gera-se desagrado.

Relativamente às atividades que mais contentamento geram, o Jardim de Infância revela ter capacidade de execução das mesmas. Existem contudo, determinadas atividades que o Jardim de Infância ainda pode melhorar, visto ser algo pretendido pelas crianças: atividades relacionadas com dinossauros e mais atividades que conduzam as novas descobertas. De facto, as crianças em que esta análise incide mostraram gostar de adquirir mais conhecimento e fazer novas descobertas. Foi principalmente a criança X que pela sua personalidade mais fechada e mais introvertida deu mais importância ao papel do brincar no Jardim de infância, enquanto que a criança Y, talvez por ser menos introvertida nomeou a instituição como alavanca de descobertas e novas aprendizagens.

Ambas as crianças investigadas demonstram ficar tristes sempre que se aproxima a hora de ir embora do Jardim de Infância; criança Y-- *“Eu gosto muito da manhã. Há mais barulho. Mas não gosto quando vou embora.”* Uma delas chega mesmo a relevar o interesse de nunca se ir embora do Jardim de Infância. Esta afirmação prova que as crianças estão bem integradas na instituição e no grupo, sentindo-se bem e felizes no Jardim de Infância. De salientar o quão bem, todos os participantes nesta investigação caracterizaram as crianças e mostraram saber os seus verdadeiros interesses e motivações.

Em suma, é de salientar o facto de todos os intervenientes na investigação terem descrito de forma semelhante as crianças, isso releva que as conhecem bastante bem e de alguma forma mostra que a instituição funciona muito bem.

## 2.2 – Perturbações do Espectro do Autismo

A PEA é classificada como uma perturbação global no desenvolvimento que é caracterizada como défice extenso ou perda de funções que seriam esperadas de acordo com a idade da criança (Hewitt, 2006). O número de crianças afetadas com esta perturbação é de cerca de uma em cento e cinquenta, sendo que atinge mais crianças do sexo masculino (cerca de três rapazes para uma rapariga) (Oliveira, 2005). Esta disfunção pode ocorrer por diversos motivos, nomeadamente devido à idade parental dos pais, a fatores pré-natais, à dieta da mãe e a mudanças imunitárias.

Apesar da educadora nunca ter partilhado com as alunas os casos mais particulares que existiam em sala, durante o decorrer do estágio a fui me apercebendo de algumas personalidades mais fortes, de pontos fracos de algumas crianças e de dificuldades sentidas por outras. Com o desenrolar dos estágio eu e o par de estágio perceberam que havia uma criança com mais dificuldades do que o expectável. As alunas recorreram aos critérios clínicos presentes nos sistemas de classificação do DSM-IV (2002)<sup>24</sup> para tentar compreender o comportamento daquela criança em particular. Nesta análise a criança terá um nome fictício: João.

O caso do João foi diagnosticado a meio do ano letivo. A educadora já o tinha referenciado, mas a fase de aceitação de uma perturbação por parte dos pais foi complicada, pelo que este caso foi referenciado tão tardiamente. A referenciação é um processo essencial que reconhece a criança como ser com NEES, mesmo sem ter sido avaliada como tal<sup>25</sup>.

As Normas Orientadoras para as Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (2008) referem que as principais áreas afetadas são a comunicação, a interação social e o comportamento.

Hewitt (2006) enumera algumas características de crianças com PEA, são elas: dificuldade em desenvolver relacionamentos, competências de interação limitadas (dificuldade em manter contacto visual), preferência por jogos repetitivos e

---

<sup>24</sup> Ver Anexo 1

<sup>25</sup> Ver anexo 2

estereotipados sem a utilização correta dos materiais, fascínio por objetos que podem ser manipulados através de movimentos repetitivos de motricidade fina, monólogos prolongados, desejo obsessivo pelas rotinas, hipersensibilidade aos estímulos, acentuado atraso na aquisição da linguagem e o uso pouco vulgar da linguagem não comunicativa.

O João apresentava algumas das características enunciadas anteriormente. Tem dificuldade em entrar nas brincadeiras e para colmatar essa dificuldade opta por fazer brincadeiras que chamem a atenção dos colegas. A área de interesse desta criança era o futebol, e sempre que brincava em sala utilizava apenas o jogo de futebol, tendo posteriormente a educadora retirado esse jogo de forma a criança ser obrigada a variar as suas atividades. Isto fez com que o João adotasse o *MasterMind* como a sua nova brincadeira mas adaptando-o ao jogo de futebol. A meio das conversas com os adultos fazia diálogos entre duas personagens que por norma são as suas mãos. Em alguns momentos matinais, quando o grupo se senta na manta para conversar, o João tapava os ouvidos com as mãos por estar muito barulho. Identifiquei também que o João tinha um fascínio por espelhos, pelo balancear e pelos movimentos repetitivos com as mãos e com os dedos.

As alunas estagiárias tinham sempre alguma atenção com o João, porque por vezes ele acabava por ser posto de parte nas brincadeiras e a sua forma de reação era agressiva com os colegas. Como comportamento gera comportamento, os colegas passaram a ser agressivos para o João, passando os adultos a ter maior atenção nestas alturas. Ao longo do tempo, devido a comparações de trabalhos, as crianças da sala aperceberam-se que o João não era uma criança igual às restantes.

Durante todo o estágio observei inúmeras estratégias por parte da educadora para lidar com o João. Uma delas, a mais importante na minha opinião, foi, juntamente com a restante equipa educativa e com as próprias alunas estagiárias, a procura de respostas, soluções e alternativas. Vasconcelos (2012, p.37) afirma que “é importante que existam equipas pedagógicas para que se promova um espírito de constantes melhorias no trabalho com as crianças para criar aprendizagens mais ricas, diversificadas e soluções mais assertivas para os problemas”. Nos Jardins de

Infância deve ser dado ênfase à construção de uma comunidade educativa: pais, educadores, crianças, auxiliares e sociedade em geral (Ortiz, 1996). As suas vantagens podem resultar na capacidade que os Jardins de Infância e escolas têm em proporcionar a todas as crianças não só o apoio académico mas também social.

Para além da estratégia da comunicação com a equipa educativa, a educadora procura sensibilizar o restante grupo para a existência de indivíduos com mais dificuldade e na importância de os ajudar em vez de criticar. Este é um trabalho contínuo, mas sem enunciar nomes ou situações. Ao longo do ano houve uma melhoria significativa quer no grupo que na criança autista.

A educadora procurou fazer um trabalho mais individualizado e próximo com esta criança de forma a ajudá-la a estar mais concentrada, e para que a própria educadora percebesse melhor as suas limitações e progressos. Hewitt (2006) afirma que o apoio individualizado ajuda a criança a ganhar confiança no adulto e a ter uma postura muito mais libertadora e familiar.

O envolvimento familiar é essencial para o desenvolvimento das crianças e ainda mais quando as crianças têm perturbações. É importante os Jardins de Infância e os profissionais de educação perceberem que as famílias têm um trabalho acrescido e uma preocupação imensa com o que se passa com a criança (Pereira, 2008).

Para as famílias é difícil a perceção da perda do bebé perfeito e isso gera algumas reações face à criança com perturbações do espectro do autismo. As famílias podem reagir com atitudes de incredulidade, apatia ou negação. O educador de infância deve compreender que estas são reações normais e ajudar a família a lidar o melhor possível com a situação. Em conversas regulares com os pais, os educadores de infância podem informá-los quais as características destas crianças, e as melhores estratégias a adotar (Serra, 2006).

Gayhardt (1996) estudou as reações das famílias face a esta problemática e conseguiu encontrar o ciclo do sofrimento e da dor-padrão pelo qual as famílias passam. O ciclo é diagnóstico, choque, depressão, negação, culpabilidade, vergonha, isolamento, pânico, raiva, negociação, esperança e por fim a aceitação.

Após o diagnóstico assiste-se a um choque e à depressão, traduzidos por uma grande tristeza, há uma considerável perda de autoestima e uma visão negativista de si e do futuro. A culpabilidade surge na tentativa das famílias protegerem as crianças, subvalorizando as capacidades dos mais pequenos. De seguida segue-se um período em que as famílias se isolam com as crianças por vergonha, receiam a incompreensão dos outros. Do pânico, à revolta e à raiva vai um passo muito pequeno. “Porquê eu?” “O que fiz eu de errado?” Porém, com o tempo as famílias começam a compreender e a aceitar a problemática, procuram soluções e estratégias para melhorar o mais possível a vida da criança para que esta se sinta bem.

Estas crianças suscitam, assim, elevados níveis de ansiedade, preocupação e instabilidade nas famílias e por isso é que é tão importante o papel do educador de infância (Marques, 2000) para o encontro da estabilidade e equilíbrio nestas famílias.

Cabe ao educador informar as respetivas famílias que estas crianças têm algumas dificuldades, nomeadamente na comunicação (pelo que raramente partilham no jardim de infância os acontecimentos que ocorrem em casa e vice versa) e não generalizam os comportamentos que aprenderam num determinado contexto. Isto implica uma presença muito ativa no Jardim de Infância, e as famílias devem (Pereira, 2008):

- Colaborar e participar na avaliação, considerando o conhecimento que tem do seu filho (interesses, motivações, dificuldades, rituais, entre outros);
- Conhecer as preocupações das famílias relativamente ao futuro;
- Atender às suas necessidades e prioridades na organização de todo o ambiente educativo e currículo.

Em Portugal, no ensino estruturado existe um modelo que é trabalhado com autistas, é o modelo TEACCH<sup>26</sup>. Porém o João foi identificado como criança com NEE a meio do ano letivo (Fevereiro/Março), o que fez com que a educadora não tivesse todos os materiais preparados. Este modelo pretende (Jordan, 2000):

---

<sup>2626</sup> TEACCH – Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children

- Fornecer informação clara e objetiva das rotinas;
- Manter o ambiente calmo e previsível;
- Atender à sensibilidade da criança aos estímulos sensoriais;
- Propor tarefas diárias que a criança é capaz de realizar;
- Promover a autonomia.

Em relação à estrutura física dos espaços frequentados pela criança, este modelo defende a existência de várias áreas: área de transição, onde estão afixados calendários com a rotina diária; a área de reunião para as crianças conversarem umas com as outras; área do aprender que conta com um apoio individualizado de um adulto; a área do trabalhar onde a criança trabalha autonomamente; a área do brincar onde cada criança brinca com o que lhe apetece; a área do trabalho de grupo, ou trabalho cooperativo; e por fim a área do computador. De salientar que estas salas são pensadas para grupos de crianças com PEA, no entanto o João estava inserido numa sala comum, o que de certa forma trouxe dificuldades acrescidas à educadora. Apesar de tudo ela tinha sempre todos estes aspetos em atenção. Explicava às crianças qual era o próximo momento ou atividade, fazia reuniões com todo o grupo para discutir assuntos ou problemas do quotidiano, e sempre que necessário dava apoio individualizado ao João, dando-lhe na mesma oportunidade de fazer e aprender sozinho. O João tinha sempre os seus momentos de brincadeira em que escolhia o que queria fazer, trabalhava em grupo nos projetos e tinha um computador sempre que necessário. Todos estes aspetos sensibilizaram-me para a importância de um bom ambiente educativo. Esta criança sentia-se segura e confortável na instituição o que levou a alguns progressos passados pouco meses.

Tudo isto foi possível porque a educadora investigou e procurou formas de atender da melhor forma possível às necessidades daquela criança. Ela utilizou algumas estratégias recomendadas por Paasche, Gorril e Strom (2010), nomeadamente:

- Promover os jogos que envolvam interação social;
- Manter o contacto visual enquanto o adulto interage com a criança;

- Utilizar brinquedos que façam barulhos para captar a atenção da criança;
- Encorajar a criança a utilizar linguagem social (nomes de pessoas, saudações, etc);
- Estabelecer limites claros fornecendo instruções claras e precisas;
- Efetuar uma pergunta de cada vez e esperar que a criança responda;
- Alargar o campo de interesses da criança;
- Ter curtos períodos de trabalho individualizado com a criança;
- Entre outras técnicas não menos importantes.

Para além destas estratégias existe um modelo de construção de blocos para promover o desenvolvimento destas crianças (Sandal, 2003).O primeiro bloco tem como nome “Programa pré-escolar de Alta Qualidade”. A instituição onde a estagiei tinha um programa pré-escolar de alta qualidade que promovia as boas práticas centradas no desenvolvimento de cada criança, nos pontos fortes, nos interesses e necessidades de cada uma (Bredekamp & Copple, 1997). Programa de alta qualidade pode ser compreendido rapidamente através algumas características da instituição, são elas:

- Interações de envolvimento ativo;
- Um ambiente adequado e previsível;
- Muitas oportunidades de aprendizagem;
- Ensino que se adequa à criança e à atividade;
- Materiais, atividades e interações apropriadas ao desenvolvimento;
- Práticas que garantem higiene e segurança;
- Níveis apropriados de orientação da criança.

O segundo bloco diz respeito às adaptações curriculares. Estas adaptações ocorrem quando o educador prepara uma atividade de forma a desenvolver as crianças comuns, mas também a criança no NEE. Estas adaptações podem passar pela escolha dos materiais, tempo que demora a atividade ou até mesmo o espaço escolhido para a concretizar.

O terceiro bloco da pirâmide tem como nome “Oportunidades de aprendizagem embutidas”, ou seja, os educadores podem aumentar o intensificar o tempo de aprendizagem das crianças integrando oportunidades planeadas dentro das atividades e das rotinas habituais. Os educadores identificam oportunidade para criar momentos que ajudem a criança a atingir os objetivos planeados.

O último bloco e o topo desta pirâmide é dedicado às “Estratégias de Ensino Centradas na Criança”. Por vezes é necessário utilizar estratégias de ensino para cada criança para que elas atinjam um objetivo individual. A criança pode não ser capaz de adquirir algumas competências com a forma que o currículo comum está organizado, por isso cabe ao educador encontrar e adequar as estratégias para cada criança.

Depois das alunas se fundamentarem sobre esta temática acharam que já conseguiam construir um projeto onde o João pudesse estar inserido e desenvolver as suas competências. Os principais objetivos eram procurar respostas para as suas questões de integração desta criança da melhor forma possível nos projetos para que ela estivesse envolvida e a fazer aprendizagens significativas. Uma das estratégias iniciais, pensada no momento da conceção do projeto foi trabalhar a área de interesse desta criança, que neste caso era o futebol. Aproveitando o facto de neste ano ter decorrido o Mundial no Brasil 2014 eu e as colegas criámos bilhetes de futebol fictícios de um Jogo de Futebol entre Portugal e Brasil que ocorreu em 1976. Depois foi feita uma relação entre esses bilhetes e o atual Mundial 2014. Este foi um trabalho desenvolvido a par com a educadora visto que este tema era abordado de forma mais específica para aquela criança.

Já durante os projetos as alunas tentavam ao máximo que a criança participasse e interviesse, para isso tentavam que ela ficasse sentada ao lado de uma outra mais participativa que de alguma forma leva-se o João a participar. De acordo com Katz (1997) um trabalho de projeto envolve inevitavelmente trabalho de cooperação, quer entre adulto-criança, criança-adulto, adulto-adulto ou criança-criança.



Em suma, considerei esta intervenção algo com muita importância e uma grandiosa e valiosa aprendizagem. Ao invés de se limitar a ser uma mera espectadora, tive intervenção direta nas atividades com esta criança, tendo oportunidade em seguida de refletir sobre as mesmas, identificando os aspetos a melhorar. Houve momentos em que senti dificuldade em trabalhar com o João, tendo de lidar com os seus próprios erros e fracassos, mas depois tudo foi encarado como momentos de oportunidades de melhoria.

Considero o Jardim de Infância onde a estagiei um centro de aprendizagens para as crianças, mas em especial para aquela criança. Foi visível o esforço feito por toda a equipa educativa para tentar adequar o currículo aquela criança.

Esta foi uma experiência difícil, mas, simultaneamente mais enriquecedora que tive oportunidade de realizar. Foi gratificante ver os desenvolvimentos que a criança foi mostrando. O contacto com esta criança foi uma mais valia durante todo o percurso das alunas durante estes meses .

No futuro pretendo ser uma educadora mais desperta para estas problemáticas e contribuir para a felicidade e para a satisfação pessoal destas crianças, tornando-as em adultos responsáveis e autónomos. Ser educador/a é muito mais do que educar crianças. É nortear a sociedade em geral, e a escola, em particular. Existem alguns fatores-chave que são essenciais para o desenvolvimento de crianças com NEE onde, naturalmente, se incluem as crianças com perturbações do espectro do autismo e outras, são elas: a cooperação, a entreajuda, a solidariedade e a confiança (Serra, 2006).

É importante ter uma atitude equilibrada e não prescritiva em relação ao uso de conhecimentos especializados, ou seja, a base de conhecimentos deve ser usada para melhorar a prática, no entanto ela serve apenas como ponto de partida, os profissionais devem ter muito em conta a sua experiência, o que sabem e o que fazem. Os indicadores de qualidade são muito úteis, mas servem apenas como orientadores para uma prática adequada do ponto vista desenvolvimental. Os profissionais da educação devem estar constantemente a construir conhecimento e a procurar respostas para complementar o seu conhecimento.

A legislação original, Decreto-lei nº 319/91 que decretou inclusão para todas as crianças portadoras de qualquer tipo de dificuldade permanente ou deficiência foi o ponto-chave para todo o avanço da preocupação com estas crianças. Ela decretou que a equipa educativa, comunidade, pais e família deveriam assumir um papel importante no desenvolvimento das crianças e que todos formavam uma equipa que estabelecia objetivos globais e específicos para cada criança. A inclusão refere-se ainda à participação destas crianças em todas as atividades devidamente adaptadas e adequadas (Odom, 2007).

## 2.3 – Ética profissional

Deontologia profissional é um tema cada vez mais importante na formação dos profissionais e na gestão de empresas e recursos humanos. De acordo com Moita (2012) os profissionais na educação sentem que esta é uma temática não muito trabalhada em educação, uma vez que os/a educadores/as têm de cumprir com os seus deveres, porém, os seus direitos ficam esquecidos. De esclarecer que quando se fala de ética profissional em educação de infância refere-se ao compromisso mútuo dos educadores com as crianças, famílias, com a equipa de trabalho, entidade empregadora, comunidade e sociedade. Este foi um compromisso tive a oportunidade de ver no trabalho que a educadora fazia com as crianças e equipa educativa. Esta questão foi, sem dúvida, um ponto forte do estágio, uma vez que se encontram instituições que nem sempre assumem este compromisso.

Na perspetiva de Nóvoa (1992) a profissão de educador de infância integra duas dimensões: a construção de um corpo de conhecimentos e técnicas próprias da sua profissão, ou seja, o corpo de saberes e a organização de um conjunto de valores que devem estar presentes na sua atividade profissional. Por outro lado, Estrela (1997) considera que a criação de um código de ética é um elemento fundamental para um profissional construir a sua personalidade profissional. A verdade é que existe uma legislação que define qual deve ser o Perfil Geral de Desempenho Profissional dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básicos e Secundário<sup>27</sup> e o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos professores dos Ensinos Básico e Secundário<sup>28</sup>, porém tomei como referencia o código de ética construído pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).

No sentido de criar um código ético que englobasse todos os parâmetros éticos do profissional de educação de infância a APEI criou um documento que:

- Contempla as finalidades da entidade profissional;
- Reconhece a complexidades das tarefas inerentes a este profissional;

---

<sup>27</sup> Ver anexo 3 – Decreto-lei n.º240/2001

- Valoriza a importância da reflexão sobre ética profissional;
- Estimula atitudes éticas;
- Defende os princípios éticos dos educadores: a competência, a responsabilidade, a integridade e o respeito.

De acordo com a Moita (2012) a competência é um saber integrado, cientificamente suportado e em permanente construção. Esta competência é algo muito importante, uma vez que a educação não é estanque, está constantemente a evoluir e as educadoras da instituição procuravam sempre ler novos artigos e manter-se a par das evoluções da educação, fazer novas formações e trabalhar de forma integrada. Para além de tudo isto, esta é uma competência bastante importante visto que um educador deve estar munido de fundamentações científicas para justificar à comunidade educativa as suas planificações, ações e conclusões.

A responsabilidade é outro princípio. Ela surge enquanto atitude que permite dar respostas corretas e adequadas a cada situação, exige uma mobilização pessoal atenta. Este princípio pode ser analisado de duas formas. A responsabilidade enquanto adulto que naquele momento tem 25 crianças para acompanhar. A responsabilidade adulto que abraçou a profissão e o compromisso de tornar aquelas crianças seres competentes, respeitadores e autónomos. A educadora assumiu sempre a responsabilidade de dar respostas às crianças, de procurar entender as suas necessidades sem que fosse preciso estas dizerem verbalmente e mais importante de tudo, a educadora assumiu a responsabilidade de fazer com que cada criança sentisse que fazia parte daquele grupo, daquele espaço.

O terceiro princípio é a integridade. A integridade é um conjunto de atributos e pessoais que conduzem a uma conduta honesta, justa e coerente. Este é um princípio que não está só relacionado com as crianças, mas sim com toda a comunidade educativa. Eu tive a oportunidade de assistir a reuniões de pais em que a educadora teve uma postura inteiramente correta, ela procurava dar respostas aos pais, sem nunca ocultar nada, simplesmente escolhia as palavras certas. As crianças nunca foram vítimas de injustiças. Sempre que a educadora tinha dúvidas de como

realmente se tinha passado determinada situação reunia o grupo todo, ou as crianças envolvidas para esclarecer todas as suas dúvidas, depois atribuía uma tarefa a cada criança, ou ir conversar com o colega ou ir pensar para a cadeira do time-out. Enquanto colega de trabalho dava sempre o seu parecer quando lhe pediam opinião devidamente fundamentada ou ajuda para resolver alguma situação.

O último princípio é o respeito, ele está relacionado com a defesa e promoção da dignidade humana. Neste princípio vou apenas fazer referência às crianças. E educadora tratava as crianças como seres competentes capaz de procurar respostas para as suas dúvidas, ser com direitos, ser com autonomia, ser com uma opinião e ser diferente de todos os outros e esta foi a melhor aprendizagem que a fiz no estágio. De salientar que nunca presenciei uma situação de desrespeito ou de negligência pelas crianças.

O código de ética da APEI reconhece que os profissionais têm um compromisso com as crianças. Estabeleceu alguns parâmetros, são eles;

- Respeitar cada criança, independentemente da sua etnia, religião, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, procurando a inclusão e a igualdade de oportunidades. A educadora permitia a todas as crianças escolher o que queriam fazer e ajudar cada uma a fazer a sua tarefa com sucesso;
- Encarar de forma integrada as suas funções educativas na atenção à criança e inserida no seu contexto. Todas as crianças eram tratadas de forma diferente de acordo com o seu contexto, necessidades e interesses, e a isto se chama “Igualdade de Oportunidades”;
- Responder de forma adequada às necessidades de cada criança;
- Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial. Na instituição as crianças eram vistas como seres competentes e capazes de expandir o seu conhecimento;
- Ter respeito pela diferença de cada um (sentimentos e potencialidades) e promover a autonomia pessoal. As crianças eram tratadas como seres individuais e diferente de todos os outros, elas próprias sabiam isso, que

nem todas as pessoas pensavam da mesma forma e tinham gostos iguais. A autonomia era trabalhada ao máximo. As crianças é que escolhiam o que queriam fazer, organizavam os seus materiais e levantavam o seu prato da mesa à hora da refeição;

- Promover a aprendizagem e o trabalho cooperativo. As crianças antes de esclarecerem as suas dúvidas com a educadora já sabiam que primeiro tinham de pedir ajuda a um colega;
- Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada família e criança. Sempre que existiam casos mais particulares a educadora não comentava com as restantes crianças ou pais, mas pedia apoio à equipa educativa. O caso da criança com NEE foi tratado com a máxima descrição;
- Proteger as crianças contra o abuso físico ou psicológico. A educadora procurava evitar situações de conflito físico entre as crianças e se isso acontecesse a situação era resolvida de imediato e as crianças percebiam o que tinham feito de errado e a atitude correta que devem ter na próxima situação idêntica. Quando a educadora suspeitava de algum tipo de abuso físico por parte de pessoas exteriores à instituição, ela procurava obter respostas de forma indireta;
- Garantir os interesses das crianças das crianças estejam acima de interesses pessoais e institucionais. Os interesses das crianças eram sempre correspondidos, nem que para isso fosse preciso alterar a planificação, comprar novos materiais ou até alterar os *timings* de cada atividade.

Durante todo o estágio observei diversos momentos de respeito e de escuta pela criança. Este segundo também devido ao facto da instituição seguir o modelo Reggio Emilia. De acordo com Formosinho (2013, p.127):

O conceito de escuta [...] consubstancia-se na imagem da criança que [...] é preconizada como ativa, rica em recursos e conhecimentos, competente, criativa, sujeita de direitos, produtora de cultura. Esta criança, no âmbito da rede de interações em que atua, constrói as suas

teorias sobre o mundo e fenómenos que o constituem, as quais comunica e partilha com o outro – as outras crianças e adultos. As crianças constroem as suas teorias através da constante procura, investigação de sentidos e significados sobre a vida quotidiano dentro e fora da escola.

Formosinho (2013, p.127)

Este parágrafo define bastante bem o que a vivenciei nestes últimos meses de formação e que prova todos os pressupostos éticos que o educador deve ter na sua profissão. De acordo com esta ideia está Zabalza (2008) quando afirma que a criança é um ser competente que já entra no pré-escolar com bastantes alicerces e que é lá (função do educador) que os deve desenvolver e fortalecer. O ME (1997) refere ainda que o bem-estar e segurança da criança depende também do ambiente educativo, do clima de escuta, no valor e na autoestima que são transmitidos às crianças.

A carta de ética construída pela APEI refere também o compromisso dos educadores com as famílias. São eles:

- Respeitar a estrutura das famílias das crianças, valorizando as suas competências educativas. A educadora procurava sempre incentivar as famílias a desenvolver a atitude mais correta com as crianças, evitando insinuações e frases diretas. Procurava também tirar partido positivo de cada estrutura familiar;
- Promover a participação das famílias. Sempre que os pais se mostravam disponíveis para ir ao Jardim de Infância fazer um atividades com as crianças ou mostrar algo as educadoras mostravam-se bastante recetivas;
- Garantir a troca de informação entre a instituição e a família. Este foi um aspeto nunca esquecido. Sempre que os pais ou outros familiares iam buscar as crianças, o adulto que estava com o grupo procurava transmitir as informações mais relevantes do dia;
- Manter o sigilo profissional relativamente a informações sobre as famílias. Os adultos da instituição não comentavam com outros colegas e com os pais de algumas situações familiares que existiam na instituição. Tudo era tratado com a máxima descrição;

- Disponibilizar-se para dar apoio à família para encontrar soluções e estratégias adequadas à criança. No início de ser descoberto que uma criança tinha NEE a educadora reunia várias vezes com a mãe para em conjunto encontrarem estratégias adequadas à criança e procurarem interpretações das suas atitudes. Este apoio foi essencial para aqueles pais, uma vez que acabou por lhes transmitir segurança e consequentemente transmitir segurança à criança;
- Assegurar uma isenção que nunca utiliza a família em favor de interesses pessoais. Sempre que a educadora contactava com os pais era para conversarem sobre o seu educando ou na tentativa de combinar algum ateliê ou a construção de algo que os pais se mostravam interessados.

A carta de princípios éticos construída pela APEI faz ainda referência ao compromisso do educador com o trabalho de equipa.

- Respeitar os colegas de trabalho e tratar todos de igual forma sem que haja discriminação. Todos os colaboradores da instituição eram convidados a participar nas atividades e na organização das mesmas;
- Contribuir para a busca permanente de práticas de qualidade. Este trabalho é feito em equipa em que todos se juntam e procuram ideias inovadoras para a concretização de algo. À parte disso procuram explorar ideias já existentes mas adaptadas ao contexto;
- Ser solidário nas decisões tomadas em conjunto e em situações problemáticas. Nas reuniões as educadoras procuravam soluções conjuntas em que todos participavam;
- Partilhar informação relevante, dentro dos limites da confidencialidade. A educadora partilhava com as assistentes operacionais informações importantes sobre algumas crianças sem nunca tocar nos pontos frágeis. Já com as colegas, expunha os seus problemas e dificuldades da sala e juntas tentavam encontrar uma solução;



- Apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional. Muitas das vezes as colegas eram os próprios “motores de arranque” para o começo de mais uma etapa na formação de adultos.

De acordo com Melo (2003) a ética diz respeito à possibilidade de se construir reciprocamente. Esta construção ocorre de interações com os outros. É essencial haver respeito e reconhecimento para que sejam relações positivas. Quando as relações são negativas tornam-se destrutivas e inevitavelmente tudo isso vai afetar as crianças, a comunidade e todo o ambiente educativo.

Os princípios de ética ainda não acabaram. Os educadores também têm compromissos com a entidade empregadora. São eles:

- Participar na construção da própria organização social em que está inserido. Mais uma vez é de salientar o trabalho de equipa e a participação cooperativa na tomada de decisões;
- Cumprir as responsabilidades que lhes são atribuídas. Sem dúvida que a educadora cumpria todas as suas tarefas e obrigações enquanto tal;
- Respeitar as normas e os regulamentos. Foi observado as educadoras a cumprirem todos as suas obrigações recorrendo (obrigatoriamente) às burocracias;
- Respeitar as normas e regulamentos. Estes dois aspetos eram sempre tidos em atenção sempre que os adultos planificavam alguma atividade;
- Contribuir para o Bom-nome a credibilidade da instituição. As educadoras procuravam sempre melhorar os serviços prestados às famílias, procuravam ideias novas e técnicas inovadoras, consequentemente o Jardim de Infância ganhou nome na zona e alguns médicos e pais recomendavam-no a alguns pais;
- Tornar claro quando se fala em nome do empregador ou em seu próprio nome. A instituição funciona de acordo com os ideais das educadoras, por isso esta questão não era muito acentuada. Ocorria apenas quando os adultos se referiam a entidades mais superiores

como o Ministério da Educação e não tinham forma de alterar para a forma que pensavam;

- Colaborar com a instituição para o bem-estar e respeito pelas crianças. Este era o lema de entidade.

Não esquecer os compromissos com a comunidade educativa, que são:

- Conhecer e respeitar as tradições da comunidade. As educadoras procuravam sempre inserir as crianças nas festas e costumes das regiões. Era explicado às crianças as origens e razões de cada costume;
- Estabelecer relações de cooperação com as diferentes entidades socioeducativas da comunidade, procurando modalidades de trabalho conjuntas. As crianças faziam algumas vezes passeios à cidade, esses passeios eram feitos sempre que existiam exposições, teatro e atividades interessantes. A parceria mais recente da instituição foi com o Museu da Cidade onde as crianças se deslocavam regularmente para verem as exposições e concretizarem algumas atividades.

De acordo com Zabalza (2008) a presença de crianças nas ruas das cidades é a forma mais explícita de demonstrar a boa gestão e presença de serviços de apoio à infância e de políticas que promovam o desenvolvimento infantil.

Por último seguem-se os compromissos que os profissionais da educação têm com a sociedade em geral. São eles:

- Assumir a sua condição de cidadão, agindo de modo informado, responsável e coerente com o seu estatuto profissional. Acima de tudo é importante referir que os adultos com quem estagiei são adultos felizes e que fazem o que gostam e isso basta para que todos os compromissos sejam cumpridos;

- Situar-se nas políticas públicas educativas, contribuindo para um educação de qualidade e para a promoção de práticas de equidade social. Os adultos respeitam todas as normas decretadas pelas entidades superiores e procuram estar, o melhor possível, inseridos no seu contexto;
- Implicar-se na valorização da função social e cultural dos profissionais da educação. As educadoras procuravam sempre dignificar a sua profissão e fazer ver aos demais a importância dela e os avanços que consegue;
- Reequacionar a sua ação de acordo com os desafios emergentes. As educadoras procuram adequar as suas estratégias aos desafios que lhes são lançados para o futuro das crianças.

Em suma, a ética profissional é algo cada vez mais trabalhado nos centros de formação e nos próprios locais de trabalho. Em educação é algo mais recente, uma vez que as crianças eram vistas como seres vazios sem oportunidades de escolhas. Atualmente esta conceção foi alterada e cada vez mais as crianças são vistas como seres competentes, com necessidades e interesses. Para Rinaldi (2006) é essencial a imagem de criança que, desde que nasce, interage com o mundo desenvolvendo um complexo sistema de capacidades, aprendendo estratégias e formas de organizar as relações.

Cabe também ao educador perceber que o seu profissionalismo não está assente de um ser singular (ele próprio), mas sim envolto de toda uma comunidade que contribui para o desenvolvimento da criança (Pintasilgo, 1998).

Morin (2005) afirma que a ética é um ato moral de religação; religação com o outro, religação com a comunidade; religação com a sociedade e religação com a espécie humana. Todo o profissionalismo não existe por si só, precisa do outro, de um contexto e de uma comunidade.

## 2.4 – Arte no Jardim de Infância

Este ponto do presente relatório vai abordar dois tópicos diferentes relacionados com a arte. O primeiro é a visão da arte como forma de expressão, como uma linguagem base para o Ser Humano. O segundo ponto vai tratar a arte e alguns artistas como fonte de aprendizagem par as crianças em pré-escolar, sem que estas sejam vistas como seres que têm de fazer aprendizagens limitadas e básicas.

### 2.4.1- A Arte como forma de expressão

A arte é a linguagem mais antiga na história da humanidade. Ela surge diferenciada de acordo com cada época e cultura. O conhecimento dessa linguagem contribuiu a o conhecimento da evolução do Homem e do mundo. Por isso a finalidade da arte na educação é proporcionar uma relação mais consciente do ser humano no mundo e para o mundo, contribuindo para formação de indivíduos mais críticos e criativos que, no futuro atuarão na transformação da sociedade (Buouro, 1996).

De acordo com Santos (1992) a educação pela arte propõe-se ao desenvolvimento harmonioso da personalidade através de atividades de expressão artística. Com a educação pela arte sensibiliza-se o sistema educativo para a importância da imaginação, espontaneidade e sensibilização artística.

A arte na educação é a utilização de obras artísticas para a sensibilização das crianças e consequentemente da comunidade para a importância das mesmas na vida cultural de qualquer indivíduo.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º46/86, de 14 de Outubro) demonstra a relevância da Educação pela Arte ao referir como objetivos o desenvolvimento das capacidades de expressão, da imaginação criativa e da atividade lúdica, através de diversas formas de Expressão Estética.

Com a ação cada vez mais vigorante nos *mass media*, as crianças estão mergulhadas numa visão do mundo cada vez mais estereotipado (Rouquet &

Brassart, 1977), por isso é importante o educador propor novas atividades, levar novos materiais e escolher outras formas de trabalhar.

As referências do ensino artístico são:

- Promover o domínio progressivo dos meios de expressão verbais e não verbais;
- Fomentar o conhecimento dos elementos essenciais da expressão visual e musical e as regras da sua organização;
- Contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade estética;
- Fomentar o desenvolvimento de aptidões técnicas e manuais na solução de problemas práticos e/ou na produção de obras estéticas.

Além do desenvolvimento da imaginação, é importante referir que o adulto também contribui para o desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança. Pode-se comparar a Abordagem Reggio Emilia que utiliza as 100 linguagens da criança para compreendê-la, uma delas é a arte (desenho, pintura, entre outros) (Rinaldi, 2006).

Ao expressar-se por meio da arte a criança manifesta os seus desejos, expressa os seus sentimentos, expõe a sua personalidade. Esta realidade foi observada no estágio no momento em que as crianças desenhavam o que mais ou menos gostavam. Mais tarde isso merecia uma reflexão do adulto para perceber a atividade tinha sido realmente pertinente para aquele grupo, ou para aquela criança em particular.

A educação estética é outro fator importante na educação pré-escolar. O contacto com diferentes meios e culturas permite às crianças apreciar a beleza em diferentes contextos (ME, 1997).

As artes e a expressão musical assentam essencialmente na fruição, experimentação e descoberta que são os pilares para as futuras aprendizagens.

Arquimedes da Silva Santos (2000), o pedagogo português mais contemporâneo afirma que a Expressão Artística valoriza tudo o que toca à expressão

pessoal e a criatividade, porém, quase em simultâneo interroga-se: Como acompanhar/ motivar a criança? E responde em três sentidos:

- Consideração da importância das relações sociais num sentido de pedagogia formadora e não armazenadora de dados nas crianças, não esquecendo que a educação artística pertence à pedagogia e não à estética;
- Defesa do respeito e da individualidade, interesses espontâneos e cooperação na criança;
- Orientação para as diversas formas de expressão como forma de aprendizagem educativa.

Santos (2000) refere ainda que a triangulação de Jogo/Arte/Educação faz corresponder aos atributos de Liberdade/Sensibilidade/solidariedade, valorizando a atividade lúdica para uma mais autêntica expressividade artística e estética, numa intencionalidade educativa.

Uma das primeiras relações que as crianças estabelecem com a arte é uma relação sensorial e manipulativa, por isso o educador deve começar o seu trabalho exatamente por esse ponto, como por exemplos as diferenças notórias entre o som grave e o som agudo. Só mais tarde as crianças adquirem a competência de apreciação de uma obra e por isso é importante que todas as crianças tenham oportunidade de passar e experimentar todas as fases da educação artística (Godinho, 2010).

Quando se fala em arte é importante falar sobre o fracasso e a frustração. Nem sempre o que é proposto é bem sucedido por parte das crianças, ou pelo menos não ficou como elas esperavam. Cabe ao educador favorecer um maior acesso às experiências e oportunidades, guiando as crianças para que estas estejam preparadas para lidar com a sua frustração (Rouquet & Brassart, 1977).

Em suma, de acordo com Rouquet e Brassart, (1977) a missão da educação artística é muito mais do que desenvolver a criatividade e a imaginação. É importante ela começar a ser vista como estruturante para a formação do indivíduo, quer a nível físico, psicológico, emocional ou quer a nível cognitivo.

#### **2.4.2- Arte e alguns artistas**

Em educação pré-escolar o saber ser e o saber fazer são essenciais, mas em educação artística o saber que existem diferentes manifestações artísticas é fulcral. E para isso é fundamental o educador dar possibilidades às crianças de contactarem com a cultura artística (Godinho, 2010).

Neste ano letivo o projeto da Instituição chamava-se “Os enredos que cá moram” e pretendia levar as crianças a descobrirem factos sobre aquela casa e quem nela morava. As primeiras coisas que descobriram era que o senhor que lá morava chama-se António e que gostava muito de arte porque tinha alguns livros e quadros guardados. Ele gostava de Leonardo Da Vince, Pablo Picasso, Pollock, Henrique Medina, Beethoven e Andy Warhol. Estavam assim criadas as condições para embarcar na grande viagem da arte. Aquilo que começou por uma componente de análise para o desenvolvimento da sensibilidade estética acabou com um conhecimento muito mais profundo de cada autor, compositor e artista. As crianças aprenderam algum vocabulário ligado às artes, aprenderam algumas técnicas dos pintores, descobriram curiosidades sobre cada um e acima de tudo conseguiram envolver toda a instituição e a comunidade educativa no projeto.

Este tipo de aprendizagens permite às crianças satisfazerem as suas curiosidades sobre as temáticas, desenvolverem a sua capacidade de observação e escuta que pode resultar num questionamento e análise, exteriorizarem as suas emoções, partilhar sentimentos e contribuir para a fruição estética. Para além disso o educador consegue articular e interligar as artes com os diferentes domínios e dar a conhecer às crianças outra cultura artística (Godinho, 2010).

Em suma, esta foi uma experiência muito enriquecedora porque percebi que as crianças são um “poço sem fundo”, capazes de corresponder aos inúmeros estímulos provocados pelo educador. Todo este trabalho de arte no Jardim de Infância ocorreu também pela instituição utilizar a abordagem Reggio Emilia. De acordo com Edwards (1999) esta abordagem estimula a exploração as diferentes linguagens como forma de comunicação. Essas linguagens podem ser desenhos,

recortes, colagens, teatro, música, esculturas, movimentos, pinturas, entre outros. Logo fez todo o sentido naquela instituição trabalhar as artes, com o objetivo de estimular as crianças a utilizarem outras linguagens



## **2.5 – Importância das Brincadeiras no Exterior**

A partir do século XX passou a ser dada uma importância elevada às crianças, talvez por descoberta de novas teorias, por redução das mesmas nas famílias ou por outro qualquer motivo, a verdade é que de forma geral as crianças passaram a crescer como seres superprotegidos e vistas como imaturos, incompetentes, consequentemente foi-lhes retirada a liberdade para brincar (Clarke, 2004). Esta visão da criança ocorre ao mesmo tempo que se procura automatizar as crianças em relação aos adultos, emergindo esta como objeto e estudo e que lhes são atribuídas características que fazem presumir que as crianças são seres “biologicamente imaturos, culturalmente ignorantes, moralmente irresponsáveis e cognitivamente irracionais” (Ferreira e Sarmiento, 2008, p.65).

Cada vez mais é observada uma padronização das brincadeiras e brinquedos oferecidos às crianças, tudo se deve à excessiva preocupação com ambientes protegidos, seguros e sem quaisquer riscos. Estas preocupações excessivas poderão comprometer o desenvolvimento de competências das crianças afirma Prott (2010).

Outro aspeto a ter em atenção quando se fala em brincadeiras no exterior é a compreensão de que a rua não é um complemento da instituição ou da sala, a rua também faz parte do espaço pedagógico e potenciador de aprendizagens. O ME (1997) refere que o espaço exterior oferece às crianças momentos de aprendizagem intencional, planeada pelo educador, mas também oferece momentos de brincadeira e de exploração livre, ou seja, ele oferece uma diversidade de oportunidades educativas que devem ser exploradas. Esta perspetiva do espaço exterior como centro de aprendizagem foi observada recorrentemente no estágio. As educadoras e as crianças tiravam o máximo partido do espaço e sempre que existia oportunidade as atividades eram feitas no exterior de forma a tirar o máximo partido dos materiais (naturalistas) que lá existiam, as infraestruturas ou até mesmo do tempo que se fazia lá fora (chuva).

### **2.5.1- Enfrentar os riscos**

O espaço exterior menos estruturado dá oportunidade às crianças de explorarem outros materiais, conhecerem outras funcionalidades dos mesmos, reutilizar objetos, construir descontraír cenários de brincadeira, liderar processos e acima de tudo aprender a lidar com os riscos e perigos inerentes que estão pelo espaço e nos materiais (Prott, 2010) que, por vezes, no estágio foram colocados de forma intencional. Desta forma o adulto está a permitir à criança desenvolver e evoluir as suas capacidades, ser autónoma e responsável.

Existem inúmeras potencialidades nos espaços pouco estruturados no Jardim de Infância, nomeadamente no exterior, são elas:

- O papel ativo da criança na organização do espaço para a sua brincadeira;
- A forte motivação e envolvimento durante o tempo de brincar;
- Interações com crianças de outros grupos e faixa etárias;
- Resolução de conflitos;
- Desenvolvimento da criatividade;
- Aprendizagem dos limites invisíveis (responsabilidade).

Nos dias de hoje tornou-se importante pensar na (in)segurança como objeto educativo, dando oportunidade e criando espaço para as crianças errarem e aprenderem a lidar com os riscos e perigos, desta forma o adulto está a promover a autonomia das crianças, a independência, a resolução de conflitos e as relações interpessoais. Quando se observava uma situação de futura queda (não muito grave) os adultos não faziam qualquer tipo de intervenção, para que a criança em causa aprendesse com aquela situação e soubesse agir e reagir numa próxima vez.

O educador tem um trabalho importante antes da ação, quer isto dizer, ele deve levar as crianças a conhecer os seus limites, ensinar a proteger-se e fazer a criança avaliar o ambiente à sua volta (Prott, 2010). Esta situação foi várias vezes observada, quando antes de uma saída a educadora explicava alguns procedimentos de segurança.

Durante os meses de estágio verifiquei que o espaço exterior era rico em materiais diversificados e estava em constante mudança. No espaço encontravam-se túneis, cama de rede, escadas na árvore, puffs, blocos gigantes de construção entre outros materiais pouco comuns no espaço exterior no Jardim de Infância. Os blocos de construção foram palcos, secretárias com computadores, escadas, ponte, fábrica de brinquedos entre outras coisas. A cama de rede serviu de espaço de relaxamento, espaço de brincadeira e espaço de trabalho. Os puffs serviram para descansar e para outras utilidades que as crianças precisassem. As escadas na árvore serviram de escadas, de baloiço, de parede de escalada entre outras coisas. Como se vê tudo isto são materiais e espaço que desenvolvem a criatividade, promovem a interação entre crianças e a resolução de conflitos.

#### **2.5.2- Contacto com a Natureza**

No espaço exterior as crianças experienciam o mundo natural para que lhes faça sentido. As crianças apanham flores, apanham as folhas do chão, vêm a desfolha das árvores, observam as mudanças no tempo, vêm insetos, escavam na terra, observam a constituição das plantas, cheiram novos odores naturais, sentem o vento, chapinham nas poças. Tudo isto é importante para que as crianças conheçam o meio onde estão inseridas e compreendam as diferenças entre espaços ou até mesmo regiões.

Para além desta perspetiva é importante pensar na educação ecológica. Segundo a UNESCO e o programa das Nações Unidas para o Ambiente “a educação relativa ao ambiente é concebida como um processo permanente no qual os indivíduos e a coletividade tomam consciência do seu ambiente e adquirem os conhecimentos, os valores, as competências, a experiência e também a vontade que lhes permitirão agir individualmente e coletivamente, para resolver os problemas atuais e futuros do ambiente” provocados pela ação do Homem.

Como afirma Bertrand (1998), a educação da ecologia deve ser crítica, podendo utilizar os seguintes princípios educativos:

- O auto desenvolvimento da pessoa é função e parte empreendedora da evolução do seu meio;

- A pessoa/criança utiliza maneiras de conhecer e interpretar a realidade;
- A pessoa pode modificar um comportamento ou um macrop problema ecológico participando na invenção de novas comunidades mais respeitadoras da vida.

No ponto de vista de Oliveira (1992) é necessário fazer ver as crianças que os humanos são influenciados pelo meio e o meio é influenciado pelos humanos, por isso é importante desenvolver práticas ecológicas que permitam manter um vida ecológica e respeitar o planeta.

Esta visão ecológica pode ser desenvolvida com um projeto que poderá nascer devido a algum acontecimento no exterior no Jardim de Infância.

Desta forma, o principal objetivo da eco educação deixa de ser a aquisição de conhecimento científico passando a ser a interpretação crítica do meio, isto é, uma pedagogia das práticas culturais. As crianças aprendem a interpretar como se fabrica social e culturalmente esse problema tentando construir novas práticas sociais e culturais que solucionam alguns problemas ambientais regionais.

### **2.5.3 - Jogos e brincadeiras no exterior**

Muitas vezes, os adultos subestimam o valor e a importância dos jogos ao ar livre no desenvolvimento das crianças. Porém é a brincar que as crianças se relacionam com o mundo e aprendem. Com os jogos e brincadeiras as crianças adquirem competências para a vida prática, como cooperar com os colegas, saber partilhar, conhecer outras formas de vida, entre outros aspetos (Pitamic, 2010).

Para o adulto a visão é o sentido dominante, porque dependemos dela para grande parte das situações, porém as crianças precisam de aprender a utilizar todos os outros, até porque estão numa fase inicial da exploração do mundo, e os sentidos são as suas ferramentas naturais de aprendizagem. Os jogos planeados para as crianças eram de interesse para as mesmas, uma vez que tentavam sempre levar a uma aprendizagem, social, emocional ou até académica.

Os jogos são um elemento muito importante na educação das crianças. Eles ajudam a desenvolver a coordenação, a concentração, aprender a lidar com situações de frustração e a respeitar as regras. Com isto a criança desenvolver-se-á de forma a tornar-se autónoma, mais independente e confiante.

#### **2.5.4- Relação com outras crianças**

O que acontece na maior parte das instituições é que o espaço exterior é comum a todas as salas e grupos e ainda bem que assim o é. É no espaço exterior que as crianças contactam com outras crianças de faixas etárias diferentes, aprendem que cada um é diferente do outro e a respeitar as diferenças pessoais.

De acordo com Vayer (1980) quando as crianças de juntam num espaço de ação comum, elas têm tendência em se reagrupar em função da atividade que estão a fazer ou simplesmente por alguma característica pessoal daquela criança. O que ocorria na instituição era que as crianças mais velhas tinham um grande sentido de responsabilidade para com as mais novas e faziam questão de as apoiar e ajudar no necessário. Isso é benéfico para as crianças mais velhas que se sentem responsáveis e importantes naquele espaço e para as crianças mais novas que sentem que podem sempre ser ajudadas.

#### **2.5.5 - Direitos naturais das crianças**

A Apei, lançou numa das suas publicações os 10 direitos naturais das crianças e decidi transcrever alguns deles para o meu relatório para se perceber melhor a importância das brincadeiras exteriores.

1. **Direito ao ócio:** Toda criança tem o direito de viver momentos de tempo não programado pelos adultos.
2. **Direito a sujar-se:** Toda criança tem o direito de brincar com a terra, a areia, a água, a lama, as pedras.
3. **Direito aos sentidos:** Toda criança tem o direito de sentir os gostos e os perfumes oferecidos pela natureza.

[4.]

5. **Direito ao uso das mãos:** Toda criança tem o direito de pregar pregos, de cortar e raspar madeira, de lixar, colar, modelar o barro, amarrar barbantes e cordas, de acender o fogo.

6. **Direito a um bom início:** Toda criança tem o direito de comer alimentos sãos desde o nascimento, de beber água limpa e respirar ar puro.

7. **Direito à rua:** Toda criança tem o direito de brincar na rua e na praça e de andar livremente pelos caminhos, sem medo de ser atropelada por motoristas que pensam que as vias lhes pertencem.

8. **Direito à natureza selvagem:** Toda criança tem o direito de construir uma cabana nos bosques, de ter um arbusto onde se esconder e árvores nas quais subir.

[9.]

[10.]

Estes são os direitos que considerei mais relevantes para a experiência-chave em questão. Utilizei-os na expectativa de provocar reflexão aos leitores, uma vez que as crianças ainda são vistas como seres pequenos que precisam de ser protegidos de tudo e todos. Os adultos acabam por exercer uma proteção tão elevada que não compreendem que estão a retirar às crianças alguns momentos mais prazerosos que estas podiam ter.



# Considerações Finais

---





A educação pré-escolar é a primeira etapa do ensino básico na vida de uma criança. Esta serve para desenvolver as competências sociais, emocionais e intelectuais, devendo também preparar as crianças para o 1º ciclo.

Pelo que observei durante o seu estágio, a Instituição tinha como objetivo tornar as crianças seres competentes, felizes e bem integrados no grupo.

A educadora tinha um papel fundamental em toda a ação pedagógica, sendo a responsável pela qualidade pedagógica daquela sala. Tinha de pensar na qualidade dos materiais, do espaço, nos gostos de cada criança, organização de rotinas e acima de tudo tinha de fazer com que cada criança se sentisse parte importante daquele grupo. Tentava ao máximo fazer compreender o grupo que cada um tem qualidades diferentes e que por isso precisavam uns dos outros.

Mais importante que ouvir algumas teorias em sala de aula durante o curso e conhecer outras abordagens metodológicas é ver como é possível transpô-las para a prática. A escola tem um papel importante na formação de profissionais da infância. A escola deu a conhecer às alunas as inúmeras teorias e métodos de trabalho existentes, mas no estágio há a oportunidade de confirmar e pôr em prática aquilo que se aprendeu.

Este foi um estágio deveras trabalhoso, mas muito enriquecedor e gratificante. Permitiu-me fazer aprendizagens que não seriam possíveis noutros contextos. Foi a primeira vez que contactei com a abordagem Reggio Emilia e são notáveis as vantagens desta abordagem. As crianças gostam do sítio onde estão, escolhem o que querem fazer e como querem fazer, sentem-se importantes na instituição e determinam o rumo dos projetos.

Enquanto adulto e futura profissional de educação, conheci a importância da documentação, da participação dos pais nas atividades da instituição, do trabalho colaborativo com a restante equipa educativa e do trabalho de projeto.

O trabalho de projeto é uma excelente forma de trabalhar os conteúdos necessários de forma interativa e participativa. As crianças participam espontaneamente e o facto de estarem inseridas no grupo de projeto que desejam faz com que se empenhem muito mais. Eu confirmava este empenho e entusiasmo

quando as crianças perguntavam: “quando é que vamos trabalhar nos projetos?” ou quando traziam as pesquisas e os materiais de desperdício solicitados no dia anterior.

As experiências-chave foram outros aspetos não menos importante no estágio e o facto de ter que refletir sobre elas e ter de fundamentar as suas opções fez com que conhecesse realmente a importância do que foi trabalhado.

A Abordagem de Mosaico foi algo complicado no início, porém com algumas leituras, esclarecimentos das professoras e ajuda da educadora, fui ficando a perceber qual era o objetivo desta abordagem e o que era pretendido.

Nesta fase (tal como em todas as outras) foi muito importante o trabalho cooperativo com a colega de estágio. As alunas dividiam as leituras e no final partilhavam a informação e retiravam as dúvidas.

A abordagem de mosaico permitiu às alunas, educadoras e instituição perceber quais os aspetos que deviam ser melhorados. É pena que esta abordagem não tenha sido desenvolvida logo desde o início do ano letivo, para permitir um trabalho mais completo. Contudo, devido à forma como foi desenvolvida deu tempo e espaço para passar por todas as fases de estágio e observar atentamente todas as situações e ações.

A segunda experiência-chave foi alusiva à PEA. Foi a primeira vez que a contactei com uma criança com PEA, e teve uma dificuldade acrescida que consistiu no facto dos pais não aceitarem a perturbação. Houve uma procura frequente de respostas para algumas ações da criança e uma busca de estratégias para adequar toda a ação pedagógica àquela criança. Tratou-se de uma experiência muito importante, pois permitiu que em situações futuras já conheça a perturbação e as suas manifestações.

Considerei a terceira experiência-chave como muito importante para a formação de uma futura educadora. A ética profissional é algo que por vezes fica para segundo plano em educação de infância. Muitas vezes o que acontece é os adultos darem oportunidades de escolha às crianças no meio de um leque de muito poucas opções, ou não ter em atenção as vontades das próprias crianças.

No estágio a tive de dar prioridade ao bem-estar e à vontade das crianças em prol do trabalho que queria planear. De notar que as alunas não avançaram com a

abordagem de mosaico enquanto os pais não estivessem informados e não soubessem no que consistia.

As questões éticas estão ligadas com a função do educador e com aquilo que ele se deve comprometer enquanto orientador de crianças.

A quarta-experiência chave foi sobre a arte em Jardim de Infância. Este aspeto é importante não só para compreender a importância das artes na formação do ser humano, formação emocional, intelectual, entre outras, mas também para mostrar que é possível trabalhar artistas como Henrique Medina, Pablo Picasso, Leonardo Da Vinci, entre outros. As crianças são seres capazes de fazer aprendizagens deste nível, devendo assim as artes não serem vistas apenas como uma forma das crianças passarem o seu tempo pintando e fazendo recortes. Estas aprendizagens são feitas tendo em conta a forma como são trabalhadas, e isso depende do educador.

A última, mas não menos importante, experiência-chave, foi sobre as brincadeiras exteriores. Por norma os adultos menosprezam as brincadeiras exteriores, mas estas são momentos ricos em aprendizagens. As crianças exploram, gritam, correm, caem, entre outras coisas, todas elas importantes na educação pré-escolar. Hoje em dia assistimos a situações de crianças tem dificuldades em medir riscos das suas atitudes e por isso é importante trabalhar essa questão desde cedo para evitar acidentes maiores no futuro.

A realização deste relatório final foi uma mais-valia porque me levou a repensar nas questões de estágio, por outro lado os memorandos que foram feitos ao longo do ano foram uma boa ajuda para a realização do mesmo.

Uma das maiores dificuldades sentidas na realização deste relatório foi relatar num número limite de páginas a experiência de estágio e refletir sobre a mesma. Foi uma experiência tão enriquecedora e intensa, que ao colocá-la por escrito foi necessário garantir uma boa organização do relatório e uma coordenação entre os vários capítulos.

Em relação ao estágio, este foi uma mais-valia. Mais do que aprender em sala, é importante a seguir à parte teórica ver a aplicabilidade da mesma no terreno, isto é, depois de aprender novos conceitos, teorias e metodologias, foi muito importante poder vivenciar, experienciar e praticar os mesmos.

As maiores dificuldades sentias ao longo do estágio foram coordenar o tempo das atividades, e o primeiro contacto com a abordagem e o trabalho cooperativo. O trabalho cooperativo foi algo difícil de conciliar uma vez que as alunas tinham o tempo muito preenchido e tinham formas e *timings* de trabalhar bastante diferentes.

Em suma, esta foi de facto uma experiência essencial para a minha formação enquanto futura profissional de educação.

# Referências Bibliográficas

---



Andrea, M. (2009). O trabalho de Projeto. *Noesis* , 24-49.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.

Bertrand, Y. (1998). *A Ecologia na Escola : Inventar um futuro para o planeta*. Lisboa: Instituto Piaget.

Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. . Washington : National Association for the education of young Children.

Bruner, J. (1986). *Atual minds possible worlds*. Cambridge: Havard University Press.

Buoro, A. B. (1996). *O Olhar em Construção*. São Paulo: Cortez Editora.

Capucha, L. (2008). *Normas Orientadoras de Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo*. Lisboa: DGIDC.

Clark, A. (2007). *Early childhood spaces - Involving young children and practitioners in the design process*. Netherlands: Bernard Van Leer Foundation.

Clark, A., & Moss, P. (2003). *Exploring the Field Of Listening to and Consulting with Young Children*. London: Department for education and Skills.

Clark, A., & Moss, P. (2005). *Listening to young children*. Netherlands: Ncb.

Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children*. London: ncb.

Clarke, J. (2004). *Histories of Childhood*. Liverpool: Blackwell Publishing.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Enilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul.

Estrela, M. T. (1997). *Viver e Construir a Profissão de Docente*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, M., & Sarmiento, M. J. (Nov de 2008). Subjetividade do bem-estar das crianças. *Subjetividade e Bem-estar das crianças: (In)visibilidade e voz* , pp. 60-91.

Formosinho, J. O. (2011). *O trabalho de projeto na Pedagogia de Participação*. Porto: Porto Editora.

Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências*. São Paulo: Porto Alegre.



- Gayhardt, V. (1996). *Crossing Bridges: A Parents Perspectives on Coping after a child is Diagnosed with Autism*. Potential Unlimited Publishing Foundation: New York.
- Godinho, J. C. (2010). *As artes no jardim de infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Hewitt, S. (2006). *Compreender o Autismo*. Porto: Porto Editora.
- Jordan, R. (2000). *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Katz, L. (1984). *Contemporary perspectives on the roles of mothers nad teachers*. Urbana, IL: ERIC.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kinney, L., & Wharton, P. (2009). *Tornando Vísivel a Aprendizagem das crianças*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: apeí.
- Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais DSM-IV*. (2002).
- Marques, C. E. (2000). *Perturbações dsó Espectro do Autismo. Ensaio de uma Intervenção Construtivista e Desenvolvimentista com mães*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Melo, J. (2003). *De que falamos quando falamos de ética*. In: Cadernos de Educação de Infância nº 68.
- Moita, M. C. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. Porto: apeí.
- Morin, E. (2005). *O método 6. Ética*. Porto Alegre: Editora Sulina.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Odom, S. L. (2007). *Alargando a roda: A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, G. (2005). *Epidemiologia do Autismo em Portugal*. Coimbra: Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra.
- Oliveira, L. F. (1992). *Educação Ambiental*. Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia de Participação*. Porto: Porto Editora.

*Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. (1997). Lisboa: Ministério da Educação.

Ortiz, M. C. (1996). *De las necesidades educativas especiales a la inclusion*. Madrid: Siglo Cero.

Paasche, C. L., Gorriil, L., & Strom, B. (2010). *Crianças com Necessidades Especiais em Contextos de Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Pereira, F. (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Pintasilgo, M. L. (1998). *Paulo Freire: Polética e Pedagogia*. Porto: Porto Editora.

Pitamic, M. (2010). *Vamos Brincar*. Lisboa: arte plural edições.

Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantário: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Prott, R. (2010). Infância na Europa. *Pedagogia: a arte de lidar com os riscos e não de os evitar*, pp. 20-21.

Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. London: Routledge/Falmer.

Rodari, G. (1982). *Gramática da Fantasia*. São Paulo: Summus.

Roldão, M. d. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Colibri Artes Gráficas.

Rouquet, A., & Brassart, S. F. (1977). *A educação artística na ação educativa*. Coimbra: Livraria Almedina.

Sandall, S. (2003). *Construindo blocos: Estratégias para incluir crianças com necessidades educativas especiais em idade pré-escolar*. Porto: Porto Editora.

Santos, A. d. (2000). *Educação pela Arte*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.

Santos, A. S. (1992). *Educação Pela Arte: Pensar o Futuro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Serra, H. (2006). *Autismo: A família e a escola face ao autismo*. Vila Nova de Gaia: Galivro.

Vasconcelos, T. (2012). *A Casa [que] se Procura*. Lisboa: apei.

Vasconcelos, T. (2009). *A educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.

Vasconcelos, T. (1990). *Imaginar o Currículo*. Lisboa: Cadernos de Educação de Infância.

Vasconcelos, T. (2009). *Trabalhar de Projeto como "Pedagogia de Fronteira"*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Vasconcelos, T. (S/ data). *Trabalhar por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Vayer, P. (1980). *O Diálogo Corporal*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vygotsky, L. (1979). *Pensamento e Língua*. Lisboa: Antídoto.

Webster-Stratton, C. (2013). *Os Anos Incríveis*. Braga: Psiquilibrios Edições.

White, J. (2014). *Cadernos de Educação de Infância: Orientações para fazer uma Cozinha de Lama*. Lisboa: nº101 APEI.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. São Paulo: Artmed.

# Apêndices

---



## Apêndice 1 - Fotografias



Fotografia 1 – Programa de incentivos. Cada criança tem um copo e ganha uma tampa cada vez que põe o dedo no ar e espera pela sua vez para falar.



Fotografia 2 – Regras de restrição do número de crianças em cada área. Nos jogos de tapete só podem estar 4 crianças (número de bolas amarelas).



Fotografia 3 – Hall de entrada onde está o Sr. António (ponto de partida para o projeto)





Fotografia 4 – Atelier. Materiais de desperdício como botões, linhas, elementos naturais e pedras.



Fotografia 5 – Atelier – Prateleiras dos lápis, tintas, pincéis e outros materiais de desgaste



Fotografia 6 – Atelier. Cartolinas, cartão, caixas, rolos e outros materiais.



Fotografia 7 – Crianças a brincar na areia molhada





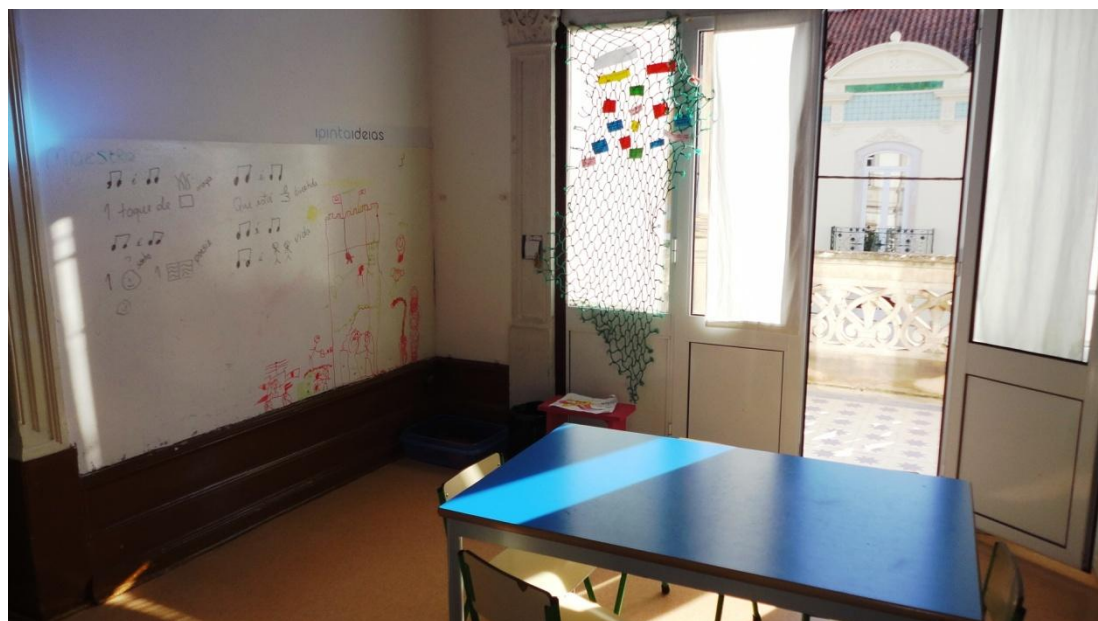
Fotografia 8 – Em dias de chuva as crianças calçam as galochas, vestem a gabardine e vão brincar para o quintal.



Fotografia 9 – As crianças a cheirarem arruda que estava no quintal



Fotografia 10 – A criança a tocar tambor numa das andas feitas com materiais de desperdício.



Fotografia 11 – Sala dos 5 anos. Área do Pint' Ideias e do Atelier.





Fotografia 12 – Sala dos 5 anos. Mesa de Luz com os materiais de desperdício com que as crianças costumam brincar nesta área.



Fotografia 13 – Sala dos 5 anos. Área da mesa de história e da biblioteca. Os trabalhos das crianças estão afixados nas paredes.



Fotografia 14 – Sala dos 5 anos. Área do computador e da casinha



Fotografia 15 – Sala dos 5 anos. Materiais de desperdício presentes na área de jogos de tapete.



Fotografia 16 – Inicialmente as crianças analisaram o exterior do baú.

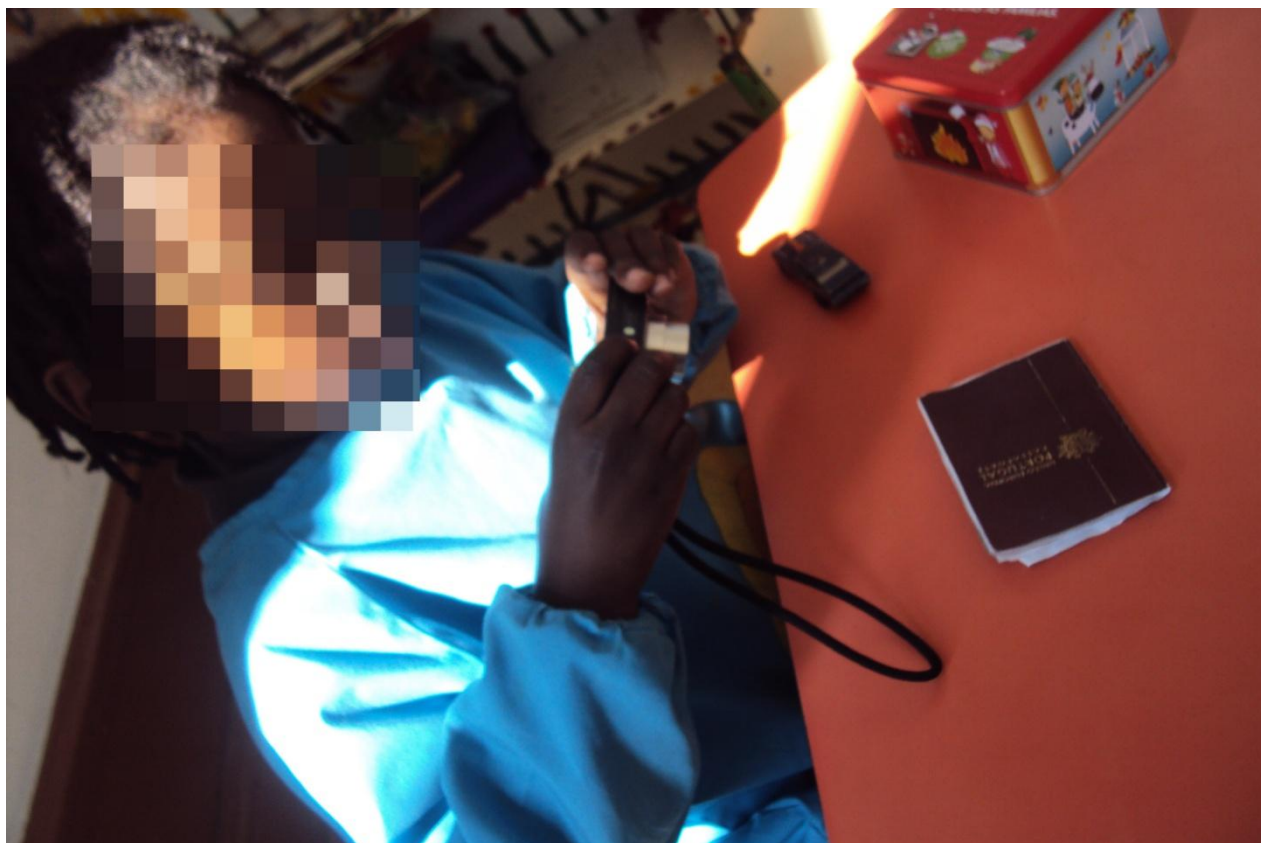




Fotografia 17 – A criança a tirar objetos do interior do baú e a identificá-los



Fotografia 18 – As crianças descobriram um álbum que tinham fotografias de todas as viagens do Sr. António e da M<sup>a</sup> Benedita.



Fotografia 19 – Criança a Fotografar o passaporte do Sr. António. “Eu acho que o passaporte está relacionado com a aviação porque sem ele o Sr. António e a Maria Benedita não conseguiam viajar”.





Fotografia 20 – Criança na concretização da primeira atividade – construir bandeiras e identificar no mapa os países por onde o Sr. António viajou. Trabalho cooperativo.



Fotografia 21 – A criança a identificar onde fica a França



Fotografia 22 – Concretização do gráfico de pictogramas. A criança achou que o Sr. António tinha ido de hidroavião para o Brasil porque lá há muito mar.



Fotografia 23 – Na concretização do gráfico de pictogramas as crianças colaboraram umas com as outras quando um colega tinha mais dificuldades.



Fotografia 24 – As crianças também escreveram os nomes dos países. Muitas vezes, esta era uma escrita fonológica.





Fotografia 25 – Nas medições das distâncias entre países também foi necessário construir uma legenda. A legenda era constituída pelas iniciais dos países e por vários palitos. Um palito equivalia a uma unidade de medida.



Fotografia 26 – Criança a medir a distância entre Portugal e Brasil. A distância é dois palitos.



Fotografia 27 – Depois de fazer as medições com os palitos foi utilizado também o pau chinês que também estava no baú do lançamento.





Fotografia 28 – Depois de ouvirem uma história sobre os passos para a construção de algo, as crianças mostraram aos colegas as pesquisas que trouxeram de casa.



Fotografia 29 – Para as crianças construírem o seu avião tiveram de recorrer ao esboço que já tinham feito anteriormente.



Fotografia 30 – A criança a provar uma bolinha de pimenta preta.



Fotografia 31 – As crianças também tiveram a oportunidade de descobrir de que especiaria de tratava só com o tato. Nesta fotografia a criança está a apreciar a textura da especiaria.



Fotografia 32- No final de sentir, provar, ou cheirar cada especiaria as crianças construíram uma tabela onde depois preenchiam de acordo com o que sentiram com cada especiaria.





Fotografia 33 – A mãe que foi o Jardim de Infância para ensinar a fazer a bebida *Lassi* levou mais algumas especiarias para as crianças conhecerem.



Fotografia 34 – As crianças viram todo o processo, porém não se participaram ativamente porque a atividade envolviam materiais que cortavam, como as latas e uma varinha mágica.



Fotografia 35 – No final as crianças gostaram e repetiram.





Fotografia 36 – Para a preparação da exposição as crianças participaram em todo o processo, até na organização do espaço.



Fotografia 37 – As crianças escolheram como queriam organizar os materiais que construíram.



Fotografia 38 – Todo este processo envolveu trabalho em equipa



Fotografia 39 – As crianças também acharam pertinente colar fotografias ao lado dos trabalhos a mostrar todo o processo.

## **Apêndice 2 – Conversa com as crianças (Abordagem de Mosaico)**

### Conversa com a criança X

Investigador - “Estou a ver que estás muito feliz! Tu gostas de vir ao Jardim de Infância?”

X- “Sim gosto muito!”

Investigador- “Porque achas que vens ao JI?”

X- “Porque é divertido e brinco muito.”

Investigador- “Ao longo do dia no nosso JI temos vários momentos. Qual é que tu mais gostas?”

X- “O momento que mais gosto é quando estamos a brincar.”

Investigador- “E o que menos gostas?”

X- “Quando começa a ficar escuro e temos de ir embora.”

Investigador- “O que gostas mais de fazer no JI?”

X- “Eu gosto mais de fazer projetos porque nos divertimos muito!”

Investigador- “Boa! E há algo que não gostes de fazer?”

X- “Não há nada que não goste de fazer. Ah! Eu não gosto da casinha porque não gosto de brincar com bonecos.”

Investigador- “Então o que é que tu gostavas que fosse no lugar da casinha?”

X- “O mundo dos dinossauros!”

Investigador- “Então se não gostas da casinha, qual é o teu lugar favorito?”

X- “Eu adoro estar no quintal porque lá brincamos muito. Eu costumo brincar com porque ele é o meu melhor amigo!”

Investigador- “E porquê que dizes que o Z é o teu melhor amigo?”

X- “Porque ele está comigo desde bebé.”

Investigador- “Então mas para além dele, os outros são teus amigos? Gostas deles?”

X- “Sim eles são meus amigos e eu gosto deles.”

Investigador- “O que é para ti ser amigo?”

X- “É brincar e, às vezes, ajudar.”

Investigador- “Então e olha...só costumavas brincar no quintal?”

X- “Não, na sala nós também brincamos. Eu gosto mais de brincar no tapete com os legos porque dá para construir muitas coisas.”

Investigador- “E tu costumavas brincar com os adultos? O que é que eles fazem cá?”

X- “Os adultos trabalham e brincam. Eu adoro brincar às escondidas com a L. (auxiliar).”

Investigador- “Então e para além da Lúcia, o que gostas de fazer com a Joana (educadora), por exemplo?”

X- “Eu gosto de fazer projetos porque aprendemos muito.”

Investigador- “E com a S. e a M. (auxiliares)?”

X- Sem comentário.

Investigador- “Há algum adulto que tu gostes mais? Porquê?”

X- “A J. (Educadora) porque ela é nossa professora e porque às vezes brinca comigo.”

Investigador- “Há algum adulto que te dê mimos?”

X- “Não, nenhum. Mas eu gostava!”

Investigador- “Para além destes momentos que já me contaste hoje que gostaste, há assim algum que tu tenhas gostado mais até hoje aqui no JI?”

X- “Sim, a festa de final de ano! Lá tem muita comida e muita brincadeira.”

#### Conversa Y- Abordagem Mosaico

Investigador- “O que mais gostas de fazer no JI?”

Y- “O que mais gosto é de fazer desenhos.”

Investigador- “E sabes porquê que vens ao JI?”

Y- “Sim, é para aprender com os projetos.”

Investigador- “Qual é o amigo com quem brincas mais?”

Y- “- Eu gosto de brincar como V. porque ele faz brincadeiras divertidas.”

Investigador- “O que mais gostas que a J. (educadora) faça?”

Y- “Eu gosto muito quando ela nos pede atividades para os projetos.”

Investigador- “E a M. (auxiliar)?”

Y- “Eu gosto quando ela me ajuda.”

Investigador- “E ainda falta a... S. (auxiliar).”

Y- “Eu gosto quando a S. (auxiliar) me caça piolhos.”

Investigador- “E qual é o espaço da sala que mais gostas?”

Y- “Na sala eu gosto do atelier, eu gosto muito de desenhar.”

Investigador- “E menos?”

Y- “Não gosto muito de estar no tapete. Passamos lá muito tempo sentados.”

Investigador- “E o que mudavas no tapete?”

Y- “Punhas maquetas para fazer casinhas de bonecos.”

Investigador- “E qual é o espaço que mais gostas de todo o JI?”

Y- “Gosto muito do quintal porque estamos com todos os meninos.”

Investigador- “E o que menos gostas?”

Y- “O que menos gosto são os cabides porque só tem roupas.”

Investigador- “Qual é a parte do dia que mais gostas?”

Y- “Eu gosto muito da manhã. Há mais barulho. Mas não gosto quando vou embora.”

Investigador- “O que os adultos deviam fazer no JI?”

Y- “Eu acho que eles deviam de construir uma casa na árvore.”

Investigador- “E qual dos adultos é que mais gostas?”

Y- “Eu gosto muito do Sr. António.”

Investigador- “Quem é que te dá mais maminhos?”

Y- “A J. (educadora).”

...

Investigador- “E queres ir para o 1º CEB?”

Y- “Eu quero mais ou menos. Eu queria ficar aqui para sempre. Aqui brinco mais.”



### **Apêndice 3 – Conversa com a educadora (Abordagem de Mosaico)**

#### **1- O que pensa que o X e o Y acham do Jardim de Infância?**

“Eu acho que ambos gostam muito de vir ao JI, embora ache que o X é mais numa vertente social e o Y numa vertente de aprendizagem. Isto não significa que ambos não gostem de aprender, descobrir ou estar com os amigos.”

#### **2- Como seria um dia bom e um dia mau para o X e para o Y?**

“Um dia bom para o Y seria um dia cheio de descobertas, experiências e coisas novas. Por sua vez, para o X, eu acho que seria um dia com muita brincadeira, embora eu saiba que também goste de momentos individualizados com os adultos.

Relativamente a dias maus, eu penso que para o X seria obriga-lo a expor-se perante muitas pessoas, outros grupos de crianças ou estar em momentos de stress constante. Todavia, para o Y eu só me lembro do período de transição que foi mais complicado mas mesmo assim tomou uma evolução positiva.”

#### **3- Que tipo de dia pensa que foi hoje para ambos?**

“O dia de hoje para o X começou com um momento de exposição, no qual sabemos que não é dos momentos que mais gosta mas que têm de ser treinados e ultrapassados, mas este reagiu muito bem e sorriu como forma de nos mostrar que a superou feliz. Depois, relativamente ao Y, eu penso que foi também um dia bom, aliás mais um dia feliz para ele.”

#### **4- O que pensa que o X e o Y mais e menos gostam?**

“O X não gosta nada da casinha, pois eu penso que ele não se identifica mesmo com o jogo simbólico. Por sua vez, eu julgo que o Y não gosta de comer. Eu penso que ele deve ser daqueles meninos que pensam que é uma perda de tempo estar a comer, no sentido em que podia estar a fazer outra coisa ou a aprender mais.

Relativamente ao que mais gostam, eu penso que o X gosta muito de dinossauros, do espaço e de coisas que estejam relacionadas com a ciência, e o Y adora desafios. Ele adora estar envolvidos em atividades ou projetos que o leve a muitas descobertas e questionamentos. Esta é uma criança que se questiona, apropria-se da informação/conhecimento, e dá feedback de tudo.”

**5- O que mudaria aqui no JI para que ambos se sentissem ainda melhor?**

“Para o x seria mudar a casinha, o que já estamos a tratar disso. Para o Y é que eu não sei, mas para ambos ter mais desafios e coisas diferentes que os levem a explorar acho que seria bom.”

## **Apêndice 4 – Conversa com as auxiliares (Abordagem de Mosaico)**

Entrevista à auxiliar S.

**1- Achas que o X gosta de vir ao JI?**

Eu acho que gosta, embora não o transmita porque ele tem aqui amigos e as suas próprias brincadeiras.

**2- O que seria um dia bom para o X?**

Acho que um dia bom para ele seria um dia normal, mas se envolvesse dinossauros e experiências seria um dia ainda melhor.

**3- E um dia mau?**

Um dia em que ele se sentisse muito pressionado. Ele não gosta de ter muitos olhares em cima dele.

**4- O que ele mais gosta de fazer no JI?**

Ele gosta muito de mostrar o que trás de casa, estar a brincar no tapete, no quintal, fazer desenhos e experiências. Ele é muito ligado à biologia.

**5- E o que ele não gosta?**

Ele não gosta nada de ser confrontado, reage logo a chorar. E Às vezes ri com cara de gozo, mas é a sua proteção para não chorar. Ele é muito protegido pelos pais, talvez por ser filho único, é normal.

**6- E o que ele demonstra mais dificuldade a fazer aqui no JI?**

Ele tem muita dificuldade em se exprimir em grande grupo, simplesmente porque não gosta, porque com os amigos a brincar ele diz tudo.

**7- Quais são as atividades que achas que ele mais gosta?**

Ele adora ir para o computador, acho que lhe prende a atenção e mais uma vez de coisas que estejam ligadas à biologia, como experiências.

**8- Se mudássemos alguma coisa para o fazer sentir melhor aqui o que mudávamos?**

Sem dúvida a casinha para alguma coisa relacionada com experiências ou dinossauros.

**1- Achas que o Y gosta de vir ao JI?**

Sim, sem dúvida. No início, nos 3 anos, ele chorava muito porque veio de uma avó espetacular e foi muito complicado porque víamos que ele não se sentia bem, mas adora. Se ficar um dia doente em casa já sente falta de vir.

**2- Quais são as atividades que ele mais gosta de fazer aqui?**

Ele adora desenhar, é curioso e muito inteligente. Ele adora projetos e o mistério em que estão envolvidos, talvez por isso é que gosta tanto do Sr. António. Ele é uma criança que precisa de ver a sua curiosidade alimentada.

**3- O que achas que ele menos gosta?**

Acho que também é a casinha. Nunca o vi lá.

**4- O que seria um bom dia para o Y aqui no JI?**

Um dia perfeito era um dia com muitas atividades e descobertas. Ele está sempre a dizer “Quando é que vamos trabalhar nos projetos?”

**5- E um dia mau?**

Um dia mau era o oposto, um dia que ele não descobrisse nem fizesse nada.

**6- Qual foi o momento mais marcante para ele aqui no JI?**

Sem dúvida quando ele passou a gostar de vir ao JI. Mas se calhar foi um dia mais marcante para nós adultos por sabermos que ele estava bem e feliz aqui.

**7- Como achas que foi o dia de hoje para ele?**

Hum... hoje não foi um dia lá muito bom, porque tivemos a manhã no tapete e ainda não fomos á rua porque está a chover.

**8- O que mudavas para o Y se sentir ainda melhor?**

Eu não tirava nada. Só se acrescentasse coisas porque ele gosta de tudo e a novidade é muito bem-vinda para ele.

Conversa com a auxiliar M.

**1- Achas que o Y e o X gostam de vir ao JI?**

“Eles são duas crianças muito diferentes. O X é muito reservado e é preciso insistir muito para falar com ele. Já o Y é o oposto, às vezes até fala demais. Eu acho que ele adora vir ao Jardim de Infância, contudo, o X acho que passa cá bons momentos mas para mim é difícil dar uma resposta concreta.”

**2- Quais são as atividades que eles mais gostam de fazer aqui?**

“O Y gosta de tudo, é uma criança dinâmica e está sempre feliz. O X talvez seja estar no tapete a brincar porque é onde passa a maior parte do tempo.”

**3- O que seria um bom e um mau dia para eles aqui no JI?**

“Os dias aqui são todos diferentes por isso para mim é difícil definir isso neles.”

**4- Como achas que foi o dia de hoje para eles?**

“Hum... eu penso que foi um dia estável para os dois.

## Apêndice 5 - Conversa com as Mães da criança Y e X (Abordagem de Mosaico)

Mãe da criança X	Mãe da criança Y
<b>1. O que acha que ele vem fazer ao JI?</b>	
“Ele vem aprender “coisas” e brincar. Ele adora vir à escola.”	“Ele fala muito dos projetos. Acho que é isso que ele pensa que vem fazer: projetos. Diz também que vem aprender e trabalhar.”
<b>2. O que mais gosta ele de fazer aqui?</b>	
“Ele adora brincar com os amigos dele.”	“Ele gosta muito de brincar no quintal e inventar histórias de lá. No outro dia

	contou-me uma história: ele disse que estava dentro do tronco da árvore e que havia lá muitas coisas.”
<b>3. O que seria um bom dia aqui no JI?</b>	
“Um dia no quintal e com visitas e exposições.”	“Um dia com muitas aprendizagens.”
<b>4. E um dia mau?</b>	
“Quando o chateiam muito. Ele gosta de estar na dele.”	“Não ir ao quintal, mas no Verão ele sente saudades de ir á sala. Ah! E ele não gosta nada de ficar de castigo.”
<b>5. Que momento o marcou mais aqui no JI?</b>	
“Talvez as festas de final de ano.”	“As histórias do Senhor António e o projeto dos bolsos da Marta.”
<b>6. Se pudesse mudar alguma coisa para ele gostar ainda mais do JI o que mudaria?</b>	
“Não sei, talvez algo relacionado com dinossauros.”	“Na minha opinião acho que a falta de pessoal afeta todo o trabalho desenvolvido aqui com as crianças, e isso poderia ser um aspeto a melhorar. E talvez acrescentar-se materiais ao atelier.”

## Apêndice 6 – Mapas construídos pelas crianças durante os circuitos (abordagem de mosaico)



Fotografia 40- Mapa do circuito construído pela criança Y.





Fotografia 41 – Mapa do circuito construído pela criança X

## **Apêndice 7 – Fotografias das crianças a construírem a Manta Mágica (abordagem de mosaico)**



Fotografia 42 – Como primeira tarefa para a construção na Manta mágica as crianças tinham reconhecer o seu mapa que estava junto com todos os outros.



Fotografia 43 – As crianças explicavam ao grupo o seu percurso e o porquê das suas escolhas



Fotografia 44 – As crianças chegaram à conclusão que todo aquele “projeto” tinha servido para os adultos perceberem o que elas mais gostam e menos gostam no Jardim de infância e foi isso que escreverem numa folha de papel.



Fotografia 45 – As crianças foram afixar no placard os seus mapas e organizaram-nos da forma que quiseram





Fotografia 46 – Resultado final. A manta mágica.

## Apêndice 8 – Grelhas Analíticas da Abordagem de Mosaico

Tabela 1 – Grelha analítica de Conteúdo

Unidade de análise: crianças

Categorias	Criança X	Criança Y
Prazer em brincar e aprender	<p>- “Porque é divertido e brinco muito.”</p> <p>- “O momento que mais gosto é quando estamos a brincar.”</p> <p>- “Eu gosto mais de fazer projetos porque nos divertimos muito!”</p> <p>- “...na sala nós também brincamos. Eu gosto mais de brincar no tapete com os legos porque dá para construir muitas coisas.”</p>	<p>- “O que mais gosto é de fazer desenhos.”</p> <p>- “Sim, é para aprender com os projetos.”</p> <p>- “Eu quero mais ou menos (ir para o 1º Ciclo). Eu queria ficar aqui para sempre. Aqui brinco mais.”</p>
Desagrado em estar no tapete, espaço dos cabides, casinha e ir embora	<p>- “Não há nada que não goste de fazer. Ah! Eu não gosto da casinha porque não gosto de brincar com bonecos.”</p> <p>- “Quando começa a ficar escuro e temos de ir embora.”</p>	<p>- “Não gosto muito de estar no tapete. Passamos lá muito tempo sentados.”</p> <p>- “O que menos gosto são os cabides porque só tem roupas.”</p> <p>- “Eu gosto muito da manhã. Há mais barulho. Mas não gosto quando vou embora.”</p>
Construir o mundo dos dinossauros e maquetas	- “O mundo dos dinossauros!”	- “Punhas maquetas para fazer casinhas de bonecos.”
Eleição do quintal e do atelier da sala como locais de preferência	- “Eu adoro estar no quintal porque lá brincamos muito”	<p>“Na sala eu gosto do atelier, eu gosto muito de desenhar.”</p> <p>- “Gosto muito do quintal porque estamos com todos os meninos.”</p>
Apreço em aprender com a educadora	<p>- “Eu gosto de fazer projetos porque aprendemos muito.”</p> <p>- “A J. porque ela é nossa professora e porque às vezes brinca comigo.”</p>	<p>- “Eu gosto muito quando ela nos pede atividades para os projetos.”</p> <p>- “A J. é quem me dá mais mimos.”</p>
Satisfação em ser ajudado e brincadeiras individualizadas	-----	<p>- “Eu gosto quando a M (auxiliar) me ajuda.”</p> <p>- “Eu gosto quando a S (auxiliar) me caça piolhos.”</p>
Adultos com a função de trabalhar, brincar e	- “Os adultos trabalham e brincam.”	- “Eu acho que eles deviam de construir uma casa na árvore.”

construir casas nas árvores	- <i>“Eu adoro brincar às escondidas com a L. (auxiliar).”</i>	- <i>“Eu gosto muito do Sr. António.”</i>
Ter brincadeiras divertidas e ser amigo desde bebé	- <i>“Eu costumo brincar com Z porque ele é o meu melhor amigo!”</i> - <i>“Porque ele está comigo desde bebé.”</i> <i>“Ser amigo é brincar e, às vezes, ajudar.”</i>	- <i>“ Eu gosto de brincar com o A porque ele faz brincadeiras divertidas.”</i>



Tabela 2 – Grelha analítica de conteúdo  
Unidade de Análise: pais das crianças

<b>Categorias</b>	<b>Mãe da criança X</b>	<b>Mãe da Criança Y</b>
Vir ao Jardim de Infância para aprender e brincar	- “Ele vem aprender “coisas” e brincar. Ele adora vir à escola.”	- “Ele fala muito dos projetos. Acho que é isso que ele pensa que vem fazer: projetos. Diz também que vem aprender e trabalhar.”
Gosto em brincar com amigos, ir ao quintal e inventar histórias	- “Ele adora brincar com os amigos dele.”	- “Ele gosta muito de brincar no quintal e inventar histórias de lá. No outro dia contou-me uma história: ele disse que estava dentro do tronco da árvore e que havia lá muitas coisas.”
Classificação de um dia prazeroso caso envolvesse: o quintal, visitas, exposições, e muitas aprendizagens.	- “Um dia no quintal e com visitas e exposições.”	- “Um dia com muitas aprendizagens.”
Classificação de um dia desagradável caso envolvesse: momentos de exposição, dias sem quintal ou com castigos.	- “Quando o chateiam muito. Ele gosta de estar na dele.”	- “Não ir ao quintal, mas no Verão ele sente saudades de ir á sala. Ah! E ele não gosta nada de ficar de castigo.”
Referência às festas de final de ano, histórias e projetos como momentos mais prazerosos no JI.	“Talvez as festas de final de ano.”	- “As histórias do Senhor António e o projeto dos bolsos da Marta.”
Construção de algo relacionado com dinossauros e o acrescento de pessoal e material como aspetos a melhorar.	“Não sei, talvez algo relacionado com dinossauros.”	- “Na minha opinião acho que a falta de pessoal afeta todo o trabalho desenvolvido aqui com as crianças, e isso poderia ser um aspeto a melhorar. E talvez acrescentar-se materiais ao atelier.”

Tabela 4 – Grelha Analítica de Conteúdo

Unidade de Análise: Auxiliar S.

<b>Categorias</b>	<b>Auxiliar S.- Criança X</b>	<b>Auxiliar S.- Criança Y</b>
Gosto em vir ao Jardim de Infância	- <i>“Eu acho que gosta, embora não o transmita, porque ele tem aqui amigos e as suas próprias brincadeiras.”</i>	- <i>“Sim, sem dúvida. No início, com 3 anos, ele chorava muito porque veio de uma avó espetacular e foi muito complicado porque víamos que ele não se sentia bem, mas agora adora. Se ficar um dia doente em casa já sente falta de vir ao JI.”</i>
Classificação de um dia prazeroso caso envolvesse: algo com dinossauros, experiências e descobertas.	- <i>“Eu acho que um dia bom para ele seria um dia normal, mas se envolvesse dinossauros e experiências seria um dia ainda melhor.”</i>	- <i>“Um dia perfeito era um dia com muitas atividades e descobertas. Ele está sempre a dizer “Quando é que vamos trabalhar nos projetos?”</i>
Classificação de um dia desagradável caso envolvesse pressão e não houvesse nada para descobrir.	- <i>“Um dia em que ele se sentisse muito pressionado. Ele não gosta de ter muitos olhares em cima dele.”</i>	- <i>“Um dia mau era o oposto, um dia que ele não descobrisse nem fizesse nada.”</i>
Prazer em brincar e aprender, e suas preferências	- <i>“Ele gosta muito de mostrar o que trás de casa, de estar a brincar no tapete e no quintal, e de fazer desenhos e experiências. Ele é muito ligado à biologia.”</i> - <i>“Ele adora ir para o computador, acho que lhe prende a atenção, e, mais uma vez, de coisas que estejam ligadas à biologia, como por exemplos experiências.”</i>	- <i>“Ele adora desenhar, é curioso e muito inteligente. Ele adora os projetos e o mistério em que estão envolvidos, talvez por isso é que gosta tanto do Sr. António. Ele é uma criança que precisa de ver a sua curiosidade alimentada.”</i>
Demonstração de desagrado em momentos de confrontação, e em locais como a casinha e o tapete.	- <i>“Ele não gosta nada de ser confrontado, reage logo a chorar. E às vezes ri com cara de gozo, mas é a sua proteção para não chorar. Ele é muito protegido pelos pais, talvez por</i>	- <i>“Acho que também é a casinha, pois eu nunca o vi lá.”</i> - <i>“Hum... hoje não foi um dia lá muito bom, porque tivemos a manhã no tapete e ainda não fomos á rua porque está a</i>

	<i>ser filho único, é normal.”</i> - <i>“Ele tem muita dificuldade em se exprimir em grande grupo porque simplesmente não gosta dessa exposição. Por sua vez, enquanto brinca com os amigos ele diz tudo.”</i>	<i>chover.”</i>
Referência ao momento de transição para a escola como o mais marcante até hoje.	-----	- <i>“Sem dúvida quando ele passou a gostar de vir ao JI. Mas se calhar foi um dia mais marcante para nós adultos por sabermos que ele estava bem e feliz aqui.”</i>
A área da casinha e o acrescento de novidades à escola/sala como aspetos a melhorar.	- <i>“Sem dúvida [mudar] a casinha para alguma coisa relacionada com experiências ou dinossauros.”</i>	- <i>“Eu não tirava nada. Só se acrescentasse coisas novas porque ele gosta de tudo e a novidade é muito bem-vinda para ele.”</i>

Tabela 4 – Grelha Analítica de Conteúdo

Unidade de Análise: Auxiliar M.

<b>Categorias</b>	<b>Auxiliar M.- Criança X</b>	<b>Auxiliar M.- Criança Y</b>
Gosto em vir à escola	- <i>“Eles são duas crianças muito diferentes. O X é muito reservado e é preciso insistir muito para falar com ele. Contudo, o X acho que passa cá bons momentos mas para mim é difícil dar uma resposta concreta.”</i>	- <i>“Já o Y é o oposto, às vezes até fala demais. Eu acho que ele adora vir ao Jardim de Infância.”</i>
Dificuldade em definir um dia prazeroso	- <i>“Hum... eu penso que foi um dia estável para os dois. (...) Os dias aqui são todos diferentes por isso para mim é difícil definir isso neles.”</i>	
Prazer em brincar e aprender, e suas preferências	- <i>“O X talvez seja estar no tapete a brincar porque é onde passa a maior parte do tempo.”</i>	- <i>“O Y gosta de tudo, é uma criança dinâmica e está sempre feliz.”</i>

Tabela 5 – Grelha Analítica de Conteúdo  
Unidade de Análise: Educadora

Categorias	Educadora- Criança X	Educadora- Criança Y
Gosto em vir à escola	- “ <i>Eu acho que ambos gostam muito de vir ao JI, embora ache que X é mais numa vertente social.</i> ”	- “ <i>Y é mais numa vertente de aprendizagem. Isto não significa que ambos não gostem de aprender, descobrir ou estar com os amigos.</i> ”
Classificação de um dia prazeroso caso envolvesse: brincadeira, superação de dificuldades, e cheio de descobertas e experiências.	- “ <i>Para o X eu acho que seria um dia com muita brincadeira, embora eu saiba que também goste de momentos individualizados com os adultos.</i> ” - <i>O dia de hoje para X começou com um momento de exposição, no qual sabemos que não é dos momentos que mais gosta mas que têm de ser treinados e ultrapassados, mas este reagiu muito bem e sorriu como forma de nos mostrar que a superou feliz.</i>	- “ <i>Um dia bom para Y seria um dia cheio de descobertas, experiências e coisas novas.</i> ” - “ <i>O dia de hoje, relativamente ao Y, eu penso que foi também um dia bom, aliás mais um dia feliz para ele.</i> ”
Classificação de um dia de desagradável caso envolvesse: exposição e transição.	- “ <i>Eu penso que para o X seria obrigá-lo a expor-se perante muitas pessoas, outros grupos de crianças ou estar em momentos de stress constante.</i> ”	- “ <i>Para Y eu só me lembro do período de transição que foi mais complicado mas mesmo assim tomou uma evolução positiva.</i> ”
Prazer em brincar e aprender, e suas	- “ <i>Eu penso que X gosta muito de dinossauros, do espaço e de coisas que estejam relacionadas com a</i>	- “ <i>O Y adora desafios. Ele adora estar envolvidos em atividades ou projetos que o</i>

preferências	<i>ciência.”</i>	<i>leve a muitas descobertas e questionamentos. Esta é uma criança que se questiona, apropria-se da informação/conhecimento, e dá feedback de tudo.”</i>
Demonstração de desagrado em momentos de refeição e na área da casinha.	- <i>“O X não gosta nada da casinha, pois eu penso que ele não se identifica mesmo com o jogo simbólico.”</i>	- <i>“O Y não gosta de comer. Eu penso que ele deve ser daqueles meninos que pensam que é uma perda de tempo estar a comer, no sentido em que podia estar a fazer outra coisa ou a aprender mais.</i>
Alteração da área da casinha e a prática de mais momentos de desafios como aspetos a melhorar.	- <i>“ Para o X seria mudar a casinha, o que já estamos a tratar disso.”</i>	- <i>“ Para o Y é que eu não sei mas, para ambos, ter mais desafios e coisas diferentes que os levem a explorar acho que seria bom.”</i>

# Anexos

---



## **Anexo 1 – Sistema de Classificação do DSM-IV**

### **Critérios de Diagnóstico para a “Perturbação Autística”**

A. A presença de um ou total de seis (ou mais) itens de 1), 2) e 3), com pelo menos 2 de 1), 1 de 2) e 1 de 3).

1) Défice Qualitativo na Interação Social (manifestando pelo menos 2)

- com o olhar, expressão facial, postura corporal e gestos reguladores da interação social);
- Incapacidade para desenvolver relações com os companheiros adequadas ao nível de desenvolvimento;
- Falta de procura espontânea de partilha de interesses, divertimentos ou atividades com outras pessoas (por exemplo não mostrar, trazer ou indicar objetos de interesse);
- Falta de reciprocidade social ou emocional.

2) Défice Qualitativo na Comunicação (manifestando pelo menos 1)

- Atraso ou ausência no desenvolvimento da linguagem falada (não acompanha s tentativas de compensar através de modos alternativos de comunicação tais como gestos ou mímica);
- Acentuada incapacidade na competência para iniciar ou manter uma conversação com os outros nos indivíduos com um discurso adequado;
- Uso estereotipado ou repetitivo da linguagem ou linguagem ;
- Falta de jogo simbólico variado e espontâneo ou de um jogo social imitativo adequado ao nível de desenvolvimento.

3) Padrões Repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses, atividades (manifestando pelo menos 1)



- Preocupação absorvente por um ou mais padrões de interesse estereotipado ou restritos não normais quer na intensidade quer no seu objetivo;
- Adesão aparentemente inflexível s rotinas ou rituais específicos não funcionais;
- Maneirismos motores estereotipados e repetitivos (sacudir ou rodar as mãos ou dedos ou movimentos complexos de todo o corpo);
- Preocupação persistente com partes de objetos.

B. Atraso ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas, com início antes dos três anos de idade: 1) interação social, 2) linguagem usada na comunicação social, 3) jogo simbólico ou imaginativo.

## Anexo 2 - Decreto-Lei 3/2008

156

Diário da República, 1.ª série—N.º 4—7 de Janeiro de 2008

b) Escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão.

3 — Para apoiar a adequação do processo de ensino e de aprendizagem podem as escolas ou agrupamentos de escolas desenvolver respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência, designadamente através da criação de:

a) Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo;

b) Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

4 — As respostas referidas nas alíneas a) e b) do número anterior são propostas por deliberação do conselho executivo, ouvido o conselho pedagógico, quando numa escola ou grupos de escolas limítrofes, o número de alunos o justificar e quando a natureza das respostas, dos equipamentos específicos e das especializações profissionais, justifiquem a sua concentração.

5 — As unidades referidas no n.º 3 são criadas por despacho do director regional de educação competente.

### CAPÍTULO II

#### Procedimentos de referenciação e avaliação

##### Artigo 5.º

###### Processo de referenciação

1 — A educação especial pressupõe a referenciação das crianças e jovens que eventualmente dela necessitem, a qual deve ocorrer o mais precocemente possível, detectando os factores de risco associados às limitações ou incapacidades.

2 — A referenciação efectua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou jovem ou que tenham conhecimento da eventual existência de necessidades educativas especiais.

3 — A referenciação é feita aos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas da área da residência, mediante o preenchimento de um documento onde se explicitam as razões que levaram a referenciar a situação e se anexa toda a documentação considerada relevante para o processo de avaliação.

##### Artigo 6.º

###### Processo de avaliação

1 — Referenciada a criança ou jovem, nos termos do artigo anterior, compete ao conselho executivo desencadear os procedimentos seguintes:

a) Solicitar ao departamento de educação especial e ao serviço de psicologia um relatório técnico-pedagógico conjunto, com os contributos dos restantes intervenientes no processo, onde sejam identificadas, nos casos em que tal se justifique, as razões que determinam as necessidades educativas especiais do aluno e a sua tipologia, designadamente as condições de saúde, doença ou incapacidade;

b) Solicitar ao departamento de educação especial a determinação dos apoios especializados, das adequações

do processo de ensino e de aprendizagem de que o aluno deva beneficiar e das tecnologias de apoio;

c) Assegurar a participação activa dos pais ou encarregados de educação, assim como a sua anuência;

d) Homologar o relatório técnico-pedagógico e determinar as suas implicações;

e) Nos casos em que se considere não se estar perante uma situação de necessidades educativas que justifiquem a intervenção dos serviços da educação especial, solicitar ao departamento de educação especial e aos serviços de psicologia o encaminhamento dos alunos para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem à sua situação específica.

2 — Para a elaboração do relatório a que se refere a alínea a) do número anterior pode o conselho executivo, quando tal se justifique, recorrer aos centros de saúde, a centros de recursos especializados, às escolas ou unidades referidas nos n.ºs 2 e 3 do artigo 4.º

3 — Do relatório técnico-pedagógico constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do programa educativo individual.

4 — O relatório técnico-pedagógico a que se referem os números anteriores é parte integrante do processo individual do aluno.

5 — A avaliação deve ficar concluída 60 dias após a referenciação com a aprovação do programa educativo individual pelo presidente do conselho executivo.

6 — Quando o presidente do conselho executivo decida pela não aprovação, deve exarar despacho justificativo da decisão, devendo reenviá-lo à entidade que o tenha elaborado com o fim de obter uma melhor justificação ou enquadramento.

##### Artigo 7.º

###### Serviço docente nos processos de referenciação e de avaliação

1 — O serviço docente no âmbito dos processos de referenciação e de avaliação assume carácter prioritário, devendo concluir-se no mais curto período de tempo, dando preferência à sua execução sobre toda a actividade docente e não docente, à excepção da lectiva.

2 — O serviço de referenciação e de avaliação é de aceitação obrigatória e quando realizado por um docente é sempre integrado na componente não lectiva do seu horário de trabalho.

### CAPÍTULO III

#### Programa educativo individual e plano individual de transição

##### Artigo 8.º

###### Programa educativo individual

1 — O programa educativo individual é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação.

2 — O programa educativo individual documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo.

3 — O programa educativo individual integra o processo individual do aluno.

### **Anexo 3 – Decreto-Lei n.º214/2001**

#### **Perfil geral de desempenho profissional dos docentes**

O regime de qualificação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário encontra o seu enquadramento jurídico estabelecido nos artigos 30.º e 31.º da Lei de Bases do Sistema Educativo e legislação complementar, designadamente o Decreto-Lei n.º 194/99, de 7 de Junho, que estabeleceu o sistema de acreditação de cursos que conferem qualificação profissional para a docência, e os Decretos-Leis n.ºs 6/2001, de 18 de Janeiro, e 7/2001, da mesma data, que fixaram os princípios orientadores da organização e gestão do currículo dos ensinos básico e secundário.

De acordo com o referido regime, os educadores de infância e os professores são detentores de diplomas que certificam a formação profissional específica com que se encontram habilitados, através de cursos que se organizam de acordo com as necessidades do respetivo desempenho profissional, e segundo perfis de qualificação para a docência, decorrentes do disposto na referida Lei de Bases.

Nos termos do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 194/99, de 7 de Junho, o reconhecimento da adequação dos referidos cursos às exigências de qualidade do desempenho profissional tem como quadro de referência quer o regime jurídico de formação inicial de educadores e professores fixado na Lei de Bases e respetiva legislação complementar, quer as orientações curriculares para a educação pré-escolar e os currículos dos ensinos básico e secundário, quer ainda o perfil geral de desempenho do educador de infância e do professor e os perfis de desempenho específico de cada qualificação docente, bem como os padrões de qualidade da formação inicial, fixados pelo INAFOP para a respetiva acreditação e certificação.

Deste modo, a definição dos perfis de competência exigidos para o desempenho de funções docentes cabe ao Governo, nos termos do n.º 2 do artigo 31.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Tais perfis, ao caracterizarem o desempenho profissional do educador e do professor, evidenciam, se considerados integradamente, as respetivas exigências de formação inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados.

Constituem, por isso, um quadro orientador fundamental quer para a organização dos cursos que conferem habilitação profissional para a docência quer para acreditação de tais formações.

Às instituições de formação compete definir os objetivos dos cursos de formação inicial que preparam para a docência, bem como organizar e desenvolver o ensino, a aprendizagem e a avaliação necessários à formação dos futuros docentes, cabendo-lhes, igualmente, certificar a habilitação profissional dos seus diplomados, garantindo que estes possuem a formação necessária ao exercício da docência.

À instituição de acreditação, por seu lado, compete ajuizar se o curso organizado pela instituição de formação proporciona a preparação necessária ao desempenho profissional e, em caso afirmativo, reconhecê-lo como curso que confere habilitação profissional para a docência.

Pelo presente diploma, define-se o perfil de desempenho comum aos educadores de infância e aos professores dos ensinos básico e secundário, deixando, para momento posterior, a definição dos perfis de desempenho próprios de cada qualificação para a docência, a aprovar através de diplomas específicos para o efeito.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta, para valer como lei geral da República, o seguinte:

[Topo](#)

### **Artigo 1.º**

#### **Objeto**

É aprovado o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, publicado em anexo ao presente diploma e que dele faz parte integrante.

### **Artigo 2.º**

#### **Finalidade**

O perfil de desempenho profissional referido no artigo anterior, constitui o quadro de orientação a que se encontram subordinadas:

- a) A organização dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, bem como a certificação da correspondente qualificação profissional para a docência;

b) A acreditação dos mesmos cursos, nos termos legais.

### **Artigo 3.º**

#### **Remissão**

Os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário constam de diplomas próprios, que definirão o desempenho de cada qualificação profissional para a docência.

### **Artigo 4.º**

#### **Entrada em vigor**

O presente diploma entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 26 de Julho de 2001. - António Manuel de Oliveira Guterres - Júlio Domingos Pedrosa da Luz de Jesus.

Promulgado em 17 de Agosto de 2001.

Publique-se.

O Presidente da República, JORGE SAMPAIO.

Referendado em 23 de Agosto de 2001.

O Primeiro-Ministro, António Manuel de Oliveira Guterres.

[Topo](#)

## **ANEXO**

### **Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário**

#### **I**

#### **Perfil geral de desempenho**

O perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário enuncia referenciais comuns à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projetos da respetiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes.

## II

### **Dimensão profissional, social e ética**

1 - O professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada.

2 - No âmbito do disposto no número anterior, o professor:

a) Assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui ativamente;

b) Exerce a sua atividade profissional na escola, entendida como uma instituição educativa, à qual está socialmente cometida a responsabilidade específica de garantir a todos, numa perspetiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, designado por currículo, que, num dado momento e no quadro de uma construção social negociada e assumida como temporária, é reconhecido como necessidade e direito de todos para o seu desenvolvimento integral;

c) Fomenta o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares;

d) Promove a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural;

e) Identifica ponderadamente e respeita as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação;

f) Manifesta capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua atividade profissional;

g) Assume a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas.

## III

### **Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem**

1 - O professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam.

2 - No âmbito do disposto no número anterior, o professor:

- a) Promove aprendizagens significativas no âmbito dos objetivos do projeto curricular de turma, desenvolvendo as competências essenciais e estruturantes que o integram;
- b) Utiliza, de forma integrada, saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respetivo nível e ciclo de ensino;
- c) Organiza o ensino e promove, individualmente ou em equipa, as aprendizagens no quadro dos paradigmas epistemológicos das áreas do conhecimento e de opções pedagógicas e didáticas fundamentadas, recorrendo à atividade experimental sempre que esta se revele pertinente;
- d) Utiliza corretamente a língua portuguesa, nas suas vertentes escrita e oral, constituindo essa correta utilização objetivo da sua ação formativa;
- e) Utiliza, em função das diferentes situações, e incorpora adequadamente nas atividades de aprendizagem linguagens diversas e suportes variados, nomeadamente as tecnologias de informação e comunicação, promovendo a aquisição de competências básicas neste último domínio;
- f) Promove a aprendizagem sistemática dos processos de trabalho intelectual e das formas de o organizar e comunicar, bem como o envolvimento ativo dos alunos nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo;
- g) Desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos;
- h) Assegura a realização de atividades educativas de apoio aos alunos e coopera na deteção e acompanhamento de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais;
- i) Incentiva a construção participada de regras de convivência democrática e gere, com segurança e flexibilidade, situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa;
- j) Utiliza a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação.

[Topo](#)



#### **IV**

##### **Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade**

1 - O professor exerce a sua atividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere.

2 - No âmbito do disposto no número anterior, o professor:

a) Perspetiva a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, no quadro de uma formação integral dos alunos para a cidadania democrática;

b) Participa na construção, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo da escola e dos respetivos projetos curriculares, bem como nas atividades de administração e gestão da escola, atendendo à articulação entre os vários níveis e ciclos de ensino;

c) Integra no projeto curricular saberes e práticas sociais da comunidade, conferindo-lhes relevância educativa;

d) Colabora com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, bem como com outras instituições da comunidade;

e) Promove interações com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projetos de vida e de formação dos seus alunos;

f) Valoriza a escola enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, cooperando com outras instituições da comunidade e participando nos seus projetos;

g) Coopera na elaboração e realização de estudos e de projetos de intervenção integrados na escola e no seu contexto.

#### **V**

##### **Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida**

1 - O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.

2 - No âmbito do disposto no número anterior, o professor:



- a) Reflete sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projeto de formação;
- b) Reflete sobre aspetos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas;
- c) Perspetiva o trabalho de equipa como fator de enriquecimento da sua formação e da atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências;
- d) Desenvolve competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspetiva de formação ao longo da vida, considerando as diversidades e semelhanças das realidades nacionais e internacionais, nomeadamente na União Europeia;
- e) Participa em projetos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

